

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA
VIRTUAL COLABORATIVA ETWINNING Y SU
RELACION CON LA GENERACIÓN DE VALORES
Y ACTITUDES DEL ALUMNADO.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Francisco Javier Ruiz Pérez

Bajo la dirección del doctor

Evaristo Nafría López

Madrid, 2011

ISBN: 978-84-694-2815-3

© Francisco Javier Ruiz Pérez, 2010

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**“ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA VIRTUAL
COLABORATIVA ETWINNING Y SU RELACIÓN CON LA GENERACIÓN DE
VALORES Y ACTITUDES EN EL ALUMNADO”**

Francisco Javier Ruiz Pérez

Bajo la dirección del Doctor:

Evaristo Nafría López

Madrid 2010

AGRADECIMIENTOS

Sirva este espacio para agradecer a todas aquellas personas e instituciones que han prestado su ayuda, conocimiento y colaboración de una manera desinteresada para que este trabajo sea una realidad.

Al doctor Evaristo Nafría López, director de esta tesis, por su permanente disponibilidad y sus valiosas aportaciones a lo largo de la dirección de este trabajo.

A, Concha, Lourdes y Beatriz, asesoras del Servicio Nacional de Apoyo para eTwinning por su colaboración y tiempo dedicados.

A Mi hermano Enrique por robarle su valioso tiempo y ayudarme con el tratamiento informático de los datos.

A Julia, Kike, Marian, Gabriel y Marga, maestros y profesores que gustosamente cedieron su tiempo y me permitieron realizar las entrevistas y entrar en sus aulas para llevar a cabo los estudios de caso.

A Joanne, Carla y Ellen que desinteresadamente tradujeron los cuestionarios para este estudio.

A mis compañeros del CEIP Antoniorrobles, con los que comparto profesión y especialmente a Belén por sus aportaciones en la validación del cuestionario.

A la Comunidad de Madrid que me otorgó la licencia por estudios sin la que hubiera sido imposible llevar a cabo esta tarea.

A mis dos hijos Elías y Bruno por su paciencia por el tiempo que no les he podido dedicar durante la elaboración de esta tesis.

Finalmente, agradezco de manera muy especial a mi mujer, Chuca, toda su comprensión, paciencia y apoyo recibido durante todos estos años de elaboración de este trabajo.

Por todo y a todos muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	13
INTEGRACION DE LAS TIC EN LA VIDA ESCOLAR	13
LAS TIC Y EL DESARROLLO GLOBAL DEL ALUMNO	15
LAS TIC Y EL PROFESORADO	16
LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA ESCUELA.....	17
OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	20
 PRIMERA PARTE - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA-.....	23
CAPÍTULO 1 MARCO CONCEPTUAL	25
1. VALORES Y ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN.....	25
1.1. DEFINICION DE VALORES Y ACTITUDES	29
1.2. LA SITUACION DE LOS VALORES EN EDUCACION.....	31
1.3. CONOCIMIENTO INTERCULTURAL Y GENERACION DE VALORES	39
1.4. VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE LAS TIC.....	43
1.5. EVALUACIÓN DE LOS VALORES Y ACTITUDES	45
2. LOS ENTORNOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE	53
2.1. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO	54
2.2. MODALIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	56
2.3. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	58
2.4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	61
2.5. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	66
2.6. LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO CON SOPORTE TIC	70
2.7. LA COLABORACIÓN EN LA WEB 2.0.....	73
3. LAS PLATAFORMAS Y PORTALES VIRTUALES.....	79
3.1. PORTALES EDUCATIVOS.....	80
3.2. LAS PLATAFORMAS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE.....	85
4. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COLABORATIVAS.....	89
4.1. LA PLATAFORMA VIRTUAL HEDA.....	89
4.1.1. ANTECEDENTES:.....	90
4.1.2. FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA.....	93
4.2. LA PLATAFORMA MYEUROPE	102
2.2.1. INTRODUCCIÓN	102
4.2.2. FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA.....	104
4.2.3. CREACIÓN Y DESARROLLO DE UN PROYECTO	105
4.3. OTRAS PLATAFORMAS VIRTUALES COLABORATIVAS.....	110
5. LA PLATAFORMA VIRTUAL ETWINNING	115
5.1. INTRODUCCIÓN.....	115
5.2. ANTECEDENTES	116
5.3. EL FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA	121
5.3.1. REGISTRARSE EN ETWINNING	121
5.3.2. EL ESCRITORIO DE ETWINNING	123

5.3.3. BUSCAR UN SOCIO PARA EL PROYECTO	125
5.3.4. REGISTRAR EL HERMANAMIENTO	126
5.3.5. REALIZACIÓN DEL PROYECTO.....	128
5.3.6. EL ESPACIO COLABORATIVO TWinspace.....	129
5.3.7. OTROS RECURSOS EN ETWINNING	134
CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL.....	139
1. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON SOPORTE TIC	140
2. LA EVALUACIÓN DE PLATAFORMAS VIRTUALES.....	145
3. VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE LOS INTERCAMBIOS CULTURALES.....	150
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	159
1. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO.....	160
2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	163
2.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN PARA ESTE ESTUDIO.....	163
2.2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS.....	169
2.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	173
2.3.1. EL CUESTIONARIO	173
2.3.2. LA ENTREVISTA	178
2.3.3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	182
2.3.4. EL ESTUDIO DE CASOS	185
SEGUNDA PARTE - FASE PRÁCTICA -	191
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	193
1.1. REFERENTES INICIALES	193
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	194
1.3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	196
1.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	198
1.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	205
1.6. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	209
1.6.1. RECOGIDA DE INFORMACIÓN MEDIANTE CUESTIONARIOS.....	209
1.6.1.1. DISEÑO Y REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO.....	211
1.6.1.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	220
1.6.1.3. DISEÑO FINAL Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO	224
1.6.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS	235
1.6.3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN TRES ESTUDIOS DE CASOS	240
1.6.3.1. FASES DEL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS DE CASOS.....	242
1.6.3.2. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES	243
1.6.3.3. PROYECTOS SELECCIONADOS	246
1.6.3.4. EL CONTEXTO DE APLICACIÓN Y LA NEGOCIACIÓN.....	248
1.6.3.5. ASPECTOS A INVESTIGAR DURANTE LOS ESTUDIOS.....	255
1.6.3.6. INCIO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASOS	264
1.6.3.7. FASE DE CONTROL, OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE DATOS	269
1.6.3.8. FASE FINAL Y ESCRITURA DE LOS ESTUDIOS	276
2. TRABAJO DE CAMPO	279
2.1. LA RECOGIDA Y REGISTRO DE DATOS.....	281
2.2. INFORME PROYECTO A	283
2.3. INFORME PROYECTO B	319
2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	348

2.4.1. DATOS GENERALES DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA.	353
2.4.2. DATOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 1	365
2.4.3. DATOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 2	374
2.4.4. RESPECTO AL SERVICIO NACIONAL DE APOYO (SNA)	385
2.4.5. RESPECTO A LOS VALORES Y ACTITUDES.....	389
2.4.6. VALORACIÓN GLOBAL DE LA EXPERIENCIA	393
3. EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA SEGÚN LOS DATOS OBTENIDOS.....	399
3.1. ELEMENTOS DE EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA.	399
3.1.1. EN RELACIÓN AL ASPECTO TÉCNICO Y FUNCIONAMIENTO	399
3.1.2. EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN Y UTILIZACIÓN.....	401
3.1.3. EN RELACIÓN A LOS ASPECTOS DE GESTIÓN	404
3.2 ELEMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS.	406
3.2.1. EN CUANTO A LA CREACIÓN DE LOS PROYECTOS	406
3.2.2. EN CUANTO A LA GESTIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS	407
3.2.3. EN CUANTO AL PRODUCTO Y UTILIDAD DE LOS PROYECTOS	409
4.CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	413
4.1. RESPECTO A LA PLATAFORMA ETWINNING.	415
4.2. RESPECTO A LA CREACIÓN DE PROYECTOS	419
4.3. RESPECTO A LA GENERACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES	422
4.4. RESPECTO AL USO DE ESTAS HERRAMIENTAS EN LAS AULAS	423
4.5. PROSPECTIVA	425
BIBLIOGRAFIA	427
ANEXOS.....	445
CUESTIONARIOS	447
TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS	459
OTRA DOCUMENTACIÓN	525

INTRODUCCIÓN

Desde que conseguí mi primer ordenador en 1985 he seguido muy de cerca el desarrollo de los medios informáticos y como estos han empezado a formar parte inexorable de nuestras vidas en casi todos los ámbitos. En mi formación docente fueron muy pocas las oportunidades de formación en estos nuevos medios por lo que aquellos que nos interesaba nos debíamos formar por nuestra cuenta preguntando a quien sabía e incorporando así nuevos elementos en nuestra formación que a su vez trasmitíamos a otros. Proyectos precursores como el Atenea preparaban el escenario de lo que actualmente se denomina Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y del intento de su integración hoy en día en los centros. Todo estaba lleno de un halo de novedad que lo hacía muy atractivo pero también de dificultad que hacía que mucha gente se sintiera incapaz de incorporarse a estas nuevas herramientas.

No se puede negar la importancia de las TIC en el desarrollo actual de la sociedad y lo que nos han facilitado ciertas tareas cotidianas.

De hecho, actualmente las Tecnologías de Información y Comunicación se han convertido en una prioridad en los modelos educativos que pretenden desarrollar nuevas capacidades en los alumnos para adaptar su formación a los nuevos tiempos. Esta prioridad, que puede parecer muy atractiva en un primer momento sobre todo para los entusiastas de las TIC, hay que matizarla con cautela para no caer en una utilización frívola de estos medios en la que se suele olvidar las razones para la utilización de estas herramientas.

En mis 15 años de experiencia como docente sigo viendo como muchos profesores llevan a sus alumnos al aula de informática simplemente porque está de moda o porque de no hacerlo parece que les pudieran tildar de anticuados. La formación del profesorado en las TIC está aun muy lejos de los que se necesita para incorporar estas herramientas de una forma adecuada en las clases. De acuerdo con Unigarro (2001), el error que lleva a desvirtuar el sentido de la integración de TIC en

los ambientes de aprendizaje se debe a que se usan de manera instrumental; los profesores realizan las mismas prácticas pedagógicas de siempre, pero con herramientas más sofisticadas; no adelantan una reflexión pedagógica y “la ausencia de esta reflexión nos lleva a la instrucción disfrazada de educación.” Los profesores y profesoras idealmente deben integrar las TIC teniendo conocimiento acerca de cómo con ellas pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes, y como resultado del diseño concienzudo de estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Angers & Matchmes, 2005).

La tecnología puede resultar prescindible si no añade algo o proporciona una mejora, si se sigue haciendo lo mismo pero en formato digital. Se hace necesaria cuando transforma los procedimientos y potencia una nueva forma de aprender más social, constructiva, creativa y continua. El uso adecuado de las nuevas tecnologías requiere un cambio de orientación pedagógica; lo importante ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje, que sale del aula y se hace ubicuo. El estudiante aprende a ser autónomo, pero no se aísla, interacciona y comparte, participa en la ciudadanía global y desarrolla destrezas tecnológicas y sociales.

Por otro lado la escuela ha sido siempre un referente en la generación de valores y actitudes en sus alumnos como parte de su objetivo de preparar futuros ciudadanos. De hecho, una enseñanza de calidad debe tener en cuenta la educación de actitudes y valores en los alumnos. Además, está claro que la educación para la ciudadanía no consiste únicamente en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su cultura política en temas como la democracia, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. En general, todos los países europeos coinciden en que también deben transmitirse "actitudes y valores cívicos positivos". Esta es una de las conclusiones del estudio *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, hecho por el organismo de información educativa de la UE, Eurydice.

Esta situación me ha hecho reflexionar sobre estos medios y preguntarme en qué medida pueden ser de utilidad para el profesorado incorporarlos a su práctica docente. Las herramientas suelen ser complejas para los no iniciados y los resultados no suelen satisfacer al docente que muchas veces se encuentra perdido y asustado al ver como sus alumnos saben manejar mejor que él esas herramientas. Ante esto pensé en buscar alguna herramienta informática que no se limitase a actividades instrumentales o a comprobar contenidos adquiridos, sino que potenciase el desarrollo global del alumno. Cuando conocí la acción eTwinning pensé que quizás había encontrado dicha herramienta pero me preguntaba si sería realmente eficaz en esta tarea. Para la realización de este trabajo de investigación pensé en un primer momento en realizar yo mismo un proyecto utilizando yo mismo dicha plataforma y comprobar los resultados. Sin embargo, reflexionando con mi director pensamos que, si quería evaluar dicha herramienta y su uso por parte del profesorado de una manera objetiva, este no parecía el mejor camino, ya que lo que a mi me pudiera parecer sencillo pudiera no serlo para otros muchos y podría caer en conclusiones poco objetivas. Decidimos por lo tanto que evaluaríamos la herramienta exteriormente utilizando cuestionarios y entrevistas así como algún modelo de evaluación de plataformas virtuales que se pudiera adaptar a esta plataforma. Además elegiríamos unos cuantos proyectos y estudiaríamos sus casos concretos para acercarnos a conclusiones más realistas.

¿Funciona la plataforma eTwinning como medio válido para integrar las TIC en la práctica docente? ¿Es posible que mediante las TIC y plataformas de este tipo se pueda contribuir a generar valores y actitudes en los alumnos? ¿Qué opinión tienen los profesores de esta plataforma tras su experiencia educativa? ¿Merece la pena incorporar acciones de este tipo en la práctica docente?

Estas y otras preguntas pretenden ser respondidas tras finalizar este trabajo.

JUSTIFICACIÓN

INTEGRACION DE LAS TIC EN LA VIDA ESCOLAR

Hoy en día es fácil comprobar cómo nuestros alumnos se acercan sin temor a las nuevas fuentes de información y de conocimiento: cómo utilizan los teléfonos móviles intercambiando y enviando mensajes, videos, visualizando imágenes..., cómo se mueven con los mp4 pasándose fotos, música..., cómo acceden a nuevos sistemas de comunicación (blogs, wikis) o intercambian opiniones e información a través de programas de intercambio comunicativo, como el Messenger, que unen a la vez mensajes de textos, de imágenes, de videos y comunicación directa (chat). Como se adaptan con rapidez a sistemas operativos con base Linux en los ordenadores de los centros de enseñanza que han instalado este sistema operativo,.... Parece por ello indudable la necesidad de aprovechar la utilidad expresiva y comunicativa del ordenador y de las plataformas virtuales como herramientas para el aprendizaje tanto en grupo (recopilación y tratamiento de la información, trabajos colaborativos, compartir documentos, presentaciones, fotos, videos,...) como para el aprendizaje individual. Si bien es cierto que aquí la batalla de la motivación está ganada de igual forma hemos de pensar el modo de integrar estas herramientas de un modo adecuado a nuestra práctica docente.

Un reciente estudio de la OCDE, que analiza la utilización e integración de las TIC en el ámbito educativo y su utilización como recurso de aprendizaje por parte de los estudiantes participantes en el estudio PISA 2003 (*Are students ready for a technology-rich world?*), señala que los estudiantes adolescentes que hacen un uso regular de ordenadores, en su casa o en el colegio, obtienen mejores resultados escolares en matemáticas y subraya las diferencias de acceso a las tecnologías de la información en unos y otros países. La mayoría de los alumnos y alumnas que utilizan un ordenador desde hace varios años tienen mejores resultados superiores a la media en matemáticas, mientras que los que carecen de acceso a computadoras o

las utilizan desde hace poco "tienen tendencia a estar retrasados respecto al nivel de su nivel de estudios".

Aunque la clave no está sólo en la tecnología ya que no basta con tener ordenadores. De hecho, también se demuestra en el informe de la OCDE, que se observan diferencias considerables entre los índices de uso de las TIC en las aulas en países que tienen ratios de alumnos por ordenador muy similares. Ello se debe, por tanto, a otros factores de peso que condicionan el uso de dichos recursos: el mantenimiento técnico de las redes escolares, la formación del profesorado, la flexibilidad del currículo, la difusión de modelos de uso y experiencias de buena práctica educativa, la existencia de redes de docentes, la disponibilidad de software específico de calidad...

Las TIC son recursos que, integrados en los ambientes de aprendizaje bajo una orientación constructivista, tienen un enorme potencial para facilitar a los estudiantes y a las estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de alto orden, pues les permiten extender sus capacidades para explorar y experimentar (de Moura, 1999).

Sin embargo, En nuestro medio sigue vigente el imaginario que le otorga poderes a las TIC sobre el aprendizaje. Es frecuente encontrar docentes que creen que con dotar de ordenadores el aula e integrar las TIC en los aprendizajes, se mejora la calidad y se logra que los estudiantes aprendan más y mejor. Por esta razón, estos docentes enfatizan en las herramientas y no en el proceso (Unigarro, 2001), enfatizan en la integración de las TIC y no en las estrategias pedagógicas.

Éste es por tanto, un campo casi sin explorar por lo que es recomendable seguir investigando con mayor detalle la utilización de las TIC en las tareas educativas, su aportación a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los modos más adecuados de aplicación para poder aprovechar todo el potencial de las nuevas herramientas.

LAS TIC Y EL DESARROLLO GLOBAL DEL ALUMNO

Una preocupación constante en la sociedad actual y en los docentes es la necesidad de que la escuela no sólo transmita contenidos sino que además ayude a desarrollar actitudes y valores en los alumnos como futuros miembros de la sociedad. Esta preocupación es significativamente importante para las familias que cada día delegan más responsabilidades en la escuela. Varias investigaciones demuestran que el aprendizaje se da de una manera más fácil si existen condiciones colaborativas y cooperativas. Vygotsky (1987) hablaba de que *“la colaboración entre pares ayuda a desenvolver estrategias y habilidades generales de soluciones a problemas en el proceso cognitivo implícito en interacción y comunicación”*.

Pocos trabajos actuales se pueden entender sin el trabajo en equipo por lo que también es objetivo de la escuela preparar a sus alumnos para trabajar en equipo. De hecho, esta sociedad, altamente tecnificada y global, va a requerir personas capaces de trabajar de forma cooperativa, utilizando los medios tecnológicos y la utilización las TIC para permitir comunicarse a distancia, con personas de otras culturas y en otras lenguas. En el contexto de la Web 2.0 estas cualidades se trabajan constantemente ya que las herramientas que la conforman se basan principalmente en la cooperación y el intercambio como medio de generar conocimiento.

Por ello en el desarrollo de proyectos de hermanamiento será usual establecer grupos de trabajo con los alumnos en el aula, aunque ello dependerá de si los contenidos seleccionados y la ampliación propuesta se adaptan a esta nueva metodología. Trabajar en grupos tiene ventajas significativas para los alumnos como es el hecho de que aprenden mejor porque participan activamente en el proceso de aprendizaje ya que favorece el compromiso con el aprendizaje, la profundización en el conocimiento, el debate en torno a lo aprendido y la puesta en común con los demás. Debe valorarse el rendimiento de ellos dentro de su grupo y respecto a los demás grupos de su clase, teniendo en cuenta su opinión sobre esta nueva metodología.

LAS TIC Y EL PROFESORADO

En general podemos afirmar que tras algunas investigaciones (Fletcher 1995) está demostrado que el uso de la tecnología ha supuesto un gran progreso en el aprendizaje. Desde los ordenadores hasta las pizarras interactivas los docentes tienen a su disposición un creciente número de recursos tecnológicos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y aunque el número de docentes que utilizan dichos recursos adecuadamente está aumentando también se ha visto que la utilización de los medios informáticos en la práctica diaria es aun una parte relativamente pequeña (Balacheff 1996). En parte por la aun escasez de ordenadores en los centros. En la mayoría de los casos, los docentes tienen que compartir los ordenadores, lo que, en la práctica significa que, para su trabajo docente, utilizan el de casa. Menos del 5% de los centros tienen cinco ordenadores por docente, mientras que tan sólo el 0,5% de los centros tienen diez ordenadores por profesor. (Informe Las TIC en educación 2008)

Lo que estos datos significan es que, probablemente, los docentes sean el colectivo laboral de nivel universitario con menos ordenadores a su disposición al menos, puestos por la “empresa”, cuando la práctica habitual en la sociedad es que cada trabajador disponga un ordenador propio. En los centros hay una media de 32 profesores, mientras que la media de ordenadores en despachos es de 8. (Informe Las TIC en educación 2008): con cuatro docentes por ordenador, es difícil que se extienda la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas.

A pesar de esto, en este contexto Internet se está convirtiendo en uno de los recursos favoritos de los docentes tanto para buscar información como recursos para su práctica docente. Pero esta actividad es generalmente de carácter individual y solitario. Actualmente, esto está empezando a cambiar: los foros de Internet así como en los diferentes chats, blogs y redes sociales los docentes pueden encontrar un espacio de intercambio para desarrollar su práctica docente a través de nuevas ideas y herramientas. Entre ellas las plataformas y portales educativos. Sin embargo,

debemos pararnos a evaluar y a analizar dichas plataformas de intercambio para promover su desarrollo y mejora, y comprobar hasta que punto son útiles en la enseñanza y cual es la mejor manera de incluirlas en la práctica docente.

eTwinning es una plataforma que permite realizar proyectos conjuntos en un entorno colaborativo que está teniendo una evolución muy creciente en cuanto al número de centro implicados. De hecho, la experiencia de utilizar aprendizaje colaborativo comienza por comprender su naturaleza, como ponerlo en práctica y entender los resultados que pueden esperarse de su empleo. Hay que pensar críticamente sobre la estrategia, la aplicación a la asignatura, adaptarla a sus estudiantes y al uso de las herramientas tradicionales y/o tecnológicas. En este proceso será clave la plataforma compartida, ya que favorecerá el intercambio de ideas e información además de los recursos entre los participantes.

Es pues necesario analizar su funcionamiento y conocer que hay de positivo e interesante en su utilización y que hay de superfluo o innecesario.

LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA ESCUELA

En nuestros días, a la familia se le exige suplir con eficacia y calidad la merma de oportunidades de compartir el tiempo con los hijos. Pero, por otra parte, tampoco debemos olvidar que la escuela sigue manteniendo una estructura tradicional, mientras que la familia se ha modificado muy significativamente en los últimos treinta años y esa diferencia incrementa la patente evidencia de la oportunidad y necesidad de reforzar la educación en su sentido axiológico (Consejo Escolar del Estado, 2001; Touriñán, 2005; Gairín 2004).

No podemos entender la educación obligatoria como una mera transmisora de contenidos. Los diferentes currículos siempre han tenido en cuenta de una manera u otra los valores y actitudes que la escuela debe transmitir a sus alumnos. Desde los contenidos transversales, las actitudes o la ultima asignatura de educación para la ciudadanía, siempre se ha tenido muy en cuenta que la escuela debe ser el referente

de los valores y actitudes que demanda la sociedad. Esta cuestión se tiene hoy en día especialmente presente. De hecho, desde la Unión Europea se deduce que la educación para la ciudadanía no consiste únicamente en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su cultura política en temas como la democracia, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. En general, todos los países europeos coinciden en que también deben transmitirse "actitudes y valores cívicos positivos". Esta es una de las conclusiones del estudio *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, hecho por el organismo de información educativa de la UE, Eurydice.

En este informe, de 2005, se exponen tres objetivos en los desarrollos escolares que los países europeos están haciendo de Educación para la ciudadanía, independientemente de si lo hacen en una asignatura independiente, metida en otras materias, con contenidos transversales en todas ellas, o combinaciones de todas. Se trata de desarrollar una cultura política, una participación activa, responsable y crítica, en la vida pública; y actitudes y valores para convertirse en ciudadanos responsables. Dependiendo de los países, se da más importancia a uno o a otros. Por ejemplo, Alemania hace hincapié en la cultura política, Irlanda, en la participación y Finlandia, en las actitudes y valores.

En dicho informe se establece que: *el desarrollo del pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores puede suponer:*

- *la adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública;*
- *el desarrollo del reconocimiento y respeto de uno mismo y de los demás para favorecer la comprensión mutua;*
- *la adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y el aprender a comportarse de manera responsable con los demás;*
- *la consolidación de un espíritu solidario;*
- *la construcción de valores prestando la debida atención a los distintos puntos de vista y perspectivas sociales;*
- *el aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica;*

- *el aprendizaje para contribuir a un entorno seguro;*
 - *el desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia.*
- (Euridice 2005)

Resulta pues evidente que el desarrollo de actitudes y valores en la escuela sigue siendo un tema muy a tener en cuenta por gobiernos e instituciones. Si las TIC pueden contribuir a dicho desarrollo podemos encontrarnos con una herramienta de valor indiscutible para su implantación en las escuelas.

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Como comentaba antes y especialmente durante los últimos cinco años hemos asistido a un rápido crecimiento en la enseñanza a distancia mediante plataformas virtuales. La profusión de cursos a través de plataformas interactivas como Moodle o WebCT y su inclusión como apoyo en programas de aprendizaje ha hecho necesario un replanteamiento en los currículos de formación. Los contenidos son accesibles desde Internet y así mismo la evaluación de estos. Sin embargo, dichas plataformas son tan sólo un medio para transmitir contenidos evitando la necesidad de compartir un mismo espacio y tiempo con el docente, que de ser el trasmisor de contenidos pasa a ser el mediador entre la plataforma y los alumnos. Este planteamiento, que puede resultar muy atractivo para los adultos ya que, se ahorran el tiempo que suponen los desplazamientos y todos los contenidos están al alcance de un clic, no parece apropiado para los niños o adolescentes, al carecer de valores y actitudes que acompañen a dichos contenidos. Estos se muestran, en general de una manera fría y aséptica, listos para su adquisición y posterior evaluación. Por otro lado la tecnologías de información y comunicación han generado un nuevo escenario comunicativo en el que a través de Internet los alumnos y los docentes pueden comunicarse entre si y crear proyectos conjuntos .Es la llamada web 2.0. Y es en este contexto en el que se inscribe la acción eTwinning.

La plataforma eTwinning promueve un escenario colaborativo de aprendizaje en el que alumnos y profesores pueden llevar a cabo proyectos conjuntamente con otros alumnos y docentes de otros países de la Unión Europea. En este contexto podemos esperar encontrar un medio que además de transmitir ciertos contenidos ayude a los docentes a generar actitudes y valores positivos en su alumnado.

Si esto se consigue mediante las tecnologías de la información y Comunicación, tan atractivas para los alumnos, parece probable que dichos valores se puedan desarrollar con el manejo de dicha plataforma y los intercambios comunicativos con los centros hermanados.

El objetivo del presente trabajo será pues analizar y evaluar dicha plataforma a través de proyectos que se llevan a cabo y los docentes que la han utilizado. De igual modo analizaremos y compararemos otras plataformas virtuales y portales educativos para finalmente comprobar si dicho tipo de plataformas son un medio válido para ayudar a generar valores y actitudes en los alumnos y merecen incorporarse a la práctica educativa.

Podríamos entender entonces que las TIC pueden ser un medio para lograr un aprendizaje colaborativo y de valores si el medio informático así lo promueve.

Otro objetivo será determinar hasta que punto la calidad de los proyectos llevados a cabo es también un factor determinante para el desarrollo de dichos valores y que dudas pueden surgir alrededor de la enseñanza colaborativa con este soporte.

PRIMERA PARTE

- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA -

CAPÍTULO 1 MARCO CONCEPTUAL

1. VALORES Y ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN

Según A. Sotil en la actualidad es difícil encontrar una respuesta en la enseñanza de valores, hablar de este punto y tratar de explicar su importancia y la trascendencia que tiene para la formación de los alumnos en el aquí, en el ahora y en el futuro, y cómo se pueden practicar estos en las instituciones educativas, en la familia, con los amigos, sobre todo que compartan que se trata de una necesidad social, que se exigen respuestas muy concretas. Una tarea nada fácil. (A. Sotil y col.2005)

Flores Andrade (1998) llega a la conclusión que nuestra sociedad práctica los antivalores conciente e inconscientemente, puesto que los valores se han institucionalizado en nuestra sociedad bajo un sistema pudiendo inferir que en muchos casos se organizan las personas formando una subcultura. Considerando que el tema es de preocupación constante, no solo por ser implícito al sistema educativo, sino también porque su estudio suscita una serie de reflexiones que día a día nos preocupan más como consecuencia de la aparición de nuevos fenómenos sociales.

Parece que la sociedad de consumo ha creado un nuevo escenario en el que induce hacia el fenómeno del individualismo y el egoísmo, que han invadido negativamente el campo de la educación.

Carkhuff (1993) se pregunta ¿qué valores nos proponemos como objetivos en la educación que consideren al hombre en el sentido de ayudarlo a ser más persona? Como consecuencia entendemos como contravalor, todo aquello que dificulta al hombre a llegar a ser más persona y le resta a ser más humano.

Hoy, una educación en valores no tiene que ser, como tradicionalmente se ha entendido, una práctica inculcadora de valores, sino potenciar el desarrollo de modos de actuar propios y justificados (Bolívar 1995)

Según Carrillo (1998), los valores se manifiestan en el diario actuar. En muchas ocasiones es la ausencia de un entendimiento que enlace nuestras acciones con nuestra filosofía personal de vida, entorpeciendo el cambio favorable restándonos alternativas

Hoy en día constatamos que la educación en valores esta más en auge que nunca y su importancia no se discute. *En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático* (Popper, 1981; Romy, 2002; Escámez, 2003).

De hecho desde la Union Europea en el documento “La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo” se establece que *La noción de «ciudadanía responsable» lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social. En la actualidad, el concepto de «ciudadanía responsable» se extiende cada vez más, en particular, desde que los Estados miembros del Consejo de Europa (13) han adoptado una serie de importantes recomendaciones y resoluciones para promover dicha cuestión. Asimismo, la Comisión Europea (14) ha publicado Libros blancos y estudios sobre el tema, convirtiéndolo en un área prioritaria para muchos países europeos.*(Eurydice 2005)

A pesar de esto, se han llevado a cabo pocos estudios que en forma sistemática y practica contribuyan con el docente de aula y tutores para poder abordar su enseñanza, lo cual, además, no se considera en el currículo de estudios (Shawartz, 1999). Es decir, el docente tiene muy claro que contenidos enseñar pero no tanto como ayudar a generar valores y actitudes en sus alumnos.

Necesitamos pues una cierta base para acceder a este conocimiento, por lo que es necesario en primer lugar definir el marco terminológico y comprobar de qué

manera están presentes los valores y actitudes en la educación. También veremos si el conocimiento intercultural y la mediación de las TIC pueden contribuir a este desarrollo. Esto nos permite delimitar y justificar nuestro posterior campo de estudio.

1.1. DEFINICION DE VALORES Y ACTITUDES

En los valores y actitudes ocurre un fenómeno que ya fue citado por Gordon Allport en 1935: *se pueden medir mejor de lo que se las puede definir* (Dawes, 1983) Y es que multitud de autores han sugerido diferentes definiciones de actitudes y valores. Vamos a ceñirnos a las que consideramos más cercanas a la realidad de este estudio.

Para Rokeach (1968), autor que ha estudiado en profundidad la relación entre conceptos tan próximos como creencias, actitudes y valores, el valor es un tipo de creencia emplazada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar; o, también, acerca de algún objetivo en la existencia que es digno de esfuerzo o sacrificio en conseguirlo. Los valores son, por ende, ideales o abstractos independientes de cualquier objeto específico o situación concreta de actitud, los cuales representan las creencias de una persona sobre los modelos *ideales* de conducta y sobre los últimos fines también ideales.

Ésta es una persuasiva diferencia entre valor y actitud. Para Rokeach el valor es algo más básico que la actitud, en la mayoría de los casos aquello que la sustenta, lo que sirve de apoyo.

Dado este carácter al valor, para autores como E. Hollander (1968), son los valores los que han de ser considerados como el núcleo mismo de un sistema de actitudes. Por ello manifiesta (Hollander, 1968: 126 y 128): «Cabe afirmar que los *valores* constituyen el componente nuclear de una constelación actitudinal que orienta la conducta, a largo plazo, hacia ciertas metas con preferencia a otras. Puede decirse, pues, que desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales [...] Están asociados con la tendencia fundamental de una constelación de actitudes».

Es por esto por lo que un *valor* es algo más específico que una actitud, siendo en la mayoría de los casos aquello que lo sustenta, que le sirve de apoyo. También es posible considerar, y ello se presenta como complemento, que un valor es un tipo de

creencias, localizado dentro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo debería o no debería actuar o comportarse (Rokeach, 1980).

Otros autores afirman que los valores son concepciones de lo deseable, que influyen en la forma cómo la gente evalúa y elige vías de acción (Ruben, 1990). Es imposible educar sin principios educativos y valores. No se puede concebir una escuela si no se considera la formación en valores que den sentido a la vida del educando.(Kluckhohn, 1991).

Según Bautista Vallejo (2001) todo esto nos permite entender que las actitudes se diferencian de los valores en el sentido de que estos últimos son más estables y centrales que las primeras. Así, algo que permite entender su importancia es que los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en las escuelas, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente, algo que abre la puerta para trabajar con los mismos, al tiempo que convenientemente diferenciados de las actitudes introducir en la planificación educativa y el trabajo didáctico, espacios para el desarrollo y evaluación de ambos, por lo absolutamente necesarios los dos para la sociedad de hoy.

Una vez delimitados lo términos pasaremos a comprobar cual es la situación de los valores en la educación actualmente para definir el contexto en el cual se inscribe esta investigación.

1.2. LA SITUACION DE LOS VALORES EN EDUCACION

Parece que la educación ha relegado en sus palabras y en sus estrategias este universo personal definitorio del nivel de humanidad. Es la sociedad quien paga las consecuencias. Mientras otros aspectos relativos a contenidos son objeto de medición y de seguimiento puntual (y determinan, en definitiva, las promociones), lo actitudinal y axiológico queda relegado a la improvisación y al buen saber y entender de los docentes. Todos saben que hay que hacer algo pero no hay acuerdos reales, ni estrategias efectivas para avanzar de manera sistemática en aquello que, precisamente constituye el cuadro y el sistema articulado y armónico del plan personal de vida, del propio proyecto existencial. (J.E. Noro 2004)

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística) y experiencia (histórico-social, natural, transcendental, geográfico-ambiental, audio-visual-virtual), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación (Touriñán, 2005).

Lo cierto es que si bien se establecen objetivos y fines para desarrollar los valores en la educación no ocurre lo mismo con las estrategias metodológicas para su enseñanza y evaluación.

El modelo curricular LOGSE distinguía tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos últimos incluyen las actitudes, los valores y las normas, puesto que, aunque son diferentes desde un punto de vista teórico, en la práctica educativa están prácticamente vinculados. Así, se establece una distinción entre las actitudes y los valores, considerándolos como ámbitos diferentes de intervención: pero, desde el punto de vista curricular resulta muy difícil separarlos. La nueva ley de educación de 2006 (LOE) establece en su preámbulo que

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006). De hecho el tercer principio de esta ley establece como principio de la educación: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Y como uno de sus fines: La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Entendemos por lo tanto que ya desde el currículo se señala la importancia de educar en valores. De hecho en la concreción que realizan las comunidades autónomas también se establece dentro de los objetivos generales esta enseñanza. A modo de ejemplo en las Comunidades de Extremadura y Madrid el primer objetivo de la etapa de primaria es: *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. (DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.) (DECRETO 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura). Así mismo en Andalucía se establece que el currículo*

incluirá: *el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, como elementos transversales.* (Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía)

Sin embargo no se suelen establecer medidas o procedimientos que permitan a los docentes poner en práctica dichos objetivos. La Comunidad de Andalucía en su currículo establece algunas estrategias metodológicas que pretenden orientar al docente en esta tarea señalando que *En esta etapa educativa se fomentará especialmente una metodología centrada en la actividad y participación del alumnado, que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, así como las diferentes posibilidades de expresión. Asimismo, se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.*

(Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.)

La educación además de ser un valor, desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Ortega, 2004; Touriñán, 2005; Escámez, 2003; Savater, 2002):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para "aprender a ser", "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a vivir juntos".
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Además, hablar de la posibilidad de la educación en valores implica, en el sentido más básico, reconocer la posibilidad de la educación que corresponde a una especificación o parte, respecto del todo. Ahora bien, dado que pudiera haber posiciones controvertidas que defienden la posibilidad de la educación y niegan la posibilidad de la educación en valores, conviene mantener desde el punto de partida, como hemos dicho en el apartado anterior, que la educación es doblemente axiológica: la educación es un valor y desarrolla valores. Si esto es así, incurriríamos en contradicción al defender la posibilidad de la educación, negando al mismo tiempo la de la educación en valores. Para nosotros es posible la educación y es posible la educación en valores porque, de manera radical, no hay educación, si no se educa en valores. (Tourinan 2005)

Se puede entender por lo tanto que la educación en valores sigue presente hoy en día con una importante presencia en los distintos currículos de enseñanza, lo cual parece un reflejo de la responsabilidad que las administraciones y gobiernos delegan en la educación obligatoria y por ende en los centros y en los docentes que la llevan a cabo.

Así pues, podemos afirmar, respecto del sentido de la educación en valores en la sociedad abierta, *que la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor (Tourinan 2005).

Por otro lado parece obvio que los valores y las actitudes son elementos esenciales en el desarrollo sociopersonal de los individuos. Por lo tanto la educación obligatoria ha de conseguir, mediante la reflexión individual y colectiva, que los alumnos elaboren, de forma progresivamente más racional y autónoma, principios generales de valor y normas y hábitos de comportamiento, con los que enfrentarse críticamente a la realidad en la que viven.

El logro de este objetivo implica al menos tres aspectos. Por un lado, los alumnos deben analizar críticamente la realidad en la que viven (los valores vigentes, las normas, los hábitos y costumbres, los estereotipos y prejuicios, etc.). Asimismo, los alumnos han de ir progresivamente formando sus propios juicios y valores. Por último, se han de adoptar las actitudes, hábitos y comportamientos más acordes con los valores aceptados. Valores como la justicia, la solidaridad o la cooperación se han de traducir en la adopción de formas adecuadas de convivencia. Los valores relacionados con la salud deben reflejarse en las actitudes de los alumnos hacia el cuidado del propio cuerpo.

En síntesis, las actitudes y valores que se desarrollan a lo largo de la formación integral de los alumnos se pueden agrupar en tres apartados:

Hábitos de salud, calidad de vida, estilo de vida saludable, salud colectiva e individual, salud física y mental..., más directamente relacionados con la Educación para la Salud y, por tanto con la prevención de comportamientos de riesgo a nivel psicosocial.

Actitud crítica, responsabilidad, autonomía, seguridad y confianza en sí mismo, autoestima, etc. Con una orientación de fomentar el desarrollo personal.

Valores y actitudes de tipo social, relacionadas con la convivencia: solidaridad diálogo, participación, aceptación de la diversidad, respeto, cooperación...

Por consiguiente, la clarificación de valores mediante la intervención educativa es un proceso que debe llevar a:

- La comprensión de la diversidad de valores y posturas personales y la existencia de conflictos en que está inmersa toda nuestra cultura.
- El conocimiento, la valoración crítica, la elección y la integración en la personalidad de un sistema de valores básico para la vida y la convivencia.

La construcción de la propia identidad a través de un sistema de valores que a su vez le sirva como componente esencial en la elaboración de sus proyectos de vida propios y autónomos, en la configuración de sus creencias y actitudes, y como instrumentos que le permitan resolver sus propios conflictos.

Valores como la tolerancia, la solidaridad, la ayuda mutua, la amistad, el compañerismo o la salud son entendidos por todos como deseables. El desarrollo de estos valores corresponde a todos los miembros de la comunidad, en particular de la comunidad educativa, que en permanente sintonía con los valores de la sociedad, los desarrolla, clarifica e incentiva en los alumnos, como el único garante de una sociedad más plural, más saludable y más justa.

El desarrollo de estas actitudes y valores tienen una continuidad a lo largo de toda la vida de las personas, por lo que es esencial tenerlas en cuenta en todo el proceso educativo de nuestros alumnos, con objeto de sentar las bases para la formación integral que les capacite para la vida adulta.

En un estudio en el que se recoge la opinión de los docentes en torno a la prevención de drogodependencias, se evidencia la importancia que los docentes conceden a la formación de valores y de actitudes que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos y están concienciados de su papel protagonista en el desarrollo e implantación de estrategias de desarrollo personal, favorecer la autonomía, la autoestima, la formación en valores y actitudes y la competencia para la interacción social que permitan a los sujetos afrontar los riesgos. (Megías, E 1999)

Es evidente la importancia que el papel del educador, un adulto significativo, tiene para el alumno. Si crea un clima de seguridad y confianza y utiliza las técnicas y actividades necesarias facilitará la consolidación de aprendizajes en torno a los valores de sus alumnos y alumnas.

Los valores, entendidos como un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de manera determinada, prescriben el comportamiento humano, e incluyen la cualidad de la obligatoriedad. Si suponemos que los niños asumen (a través de procesos

educativos técnicamente diseñados), por ejemplo, el valor de la salud, se sentirán "obligados" a actuar en consonancia con este valor, ya que de otro modo atentaría contra su propio autoconcepto.

Esto hace que sea mucho más sencillo abordar la clarificación y formación en valores desde edades tempranas y para ello se hace preciso implantar estrategias cuanto antes, adaptadas al momento evolutivo en el que se encuentran los niños en cada una de las etapas educativas.

Podemos entender entonces la educación en valores como un proceso, que comenzando en las primeras etapas del desarrollo evolutivo de los niños, se afianza durante la adolescencia y continúa su construcción durante toda la vida de la persona.

Tradicionalmente la enseñanza de valores y actitudes tenía que ver mucho con la religiosidad que reinaba en la sociedad y en las escuelas hace más de 30 años. Los valores que se trataban de inculcar, en ocasiones a la fuerza, eran aquellos que dictaba el régimen en el poder. Por supuesto no podemos obviar el importante papel que tienen las familias, que son el referente más cercano al alumno, y el de los medios de comunicación.

Aunque la formación de actitudes no es exclusividad de la escuela, resulta evidente la importancia de su papel en esta tarea. La escuela tiene una labor fundamental que es la de formar a sus alumnos en una serie de materias instrumentales que le permitan desenvolverse con éxito en la sociedad. Sin embargo, también ha sido un referente en las actitudes y valores que, imperando en la sociedad, se establecen como positivos. En la escuela, la formación de hábitos y de actitudes, y la apertura a los valores está directamente relacionada con la mediación cultural. La escuela tiene como misión social específica: la de educar a través de la transmisión sistemática, crítica y creativa de la cultura vigente. La formación educativa básica (hábitos, actitudes, valores) no constituye un fin en sí mismo sino que es condición de posibilidad para el ingreso del sujeto en el medio social y cultural. (FAD 2008)

Actualmente la enseñanza de valores y actitudes se da en dos vertientes. Una curricular a través de los contenidos que se establecen para ello; bien con asignaturas propias como educación para la ciudadanía o ética, o bien con contenidos transversales que trabajan distintos grupos de valores. La otra vertiente es la labor de tutoría que ejercen los docentes.

En nuestra opinión, los valores tienen carácter pedagógico y la educación en valores, se adecua al modo humano de perfeccionarse, permitiendo que la educación se muestre siempre como esa ayuda que beneficia al hombre en cada conducta práctica. *En definitiva, es posible la educación en valores, porque los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables* (Touriñan 2005)

En general podemos afirmar que la enseñanza de valores y actitudes se basa en poner en contacto al alumno con situaciones que le hagan reflexionar sobre sus opciones de comportamiento a lo largo de su ciclo vital.

Una escuela axiológicamente neutra, ajena, confusa o vacía... no puede pretender generar actitudes. Una escuela cuyos discursos no estén recorridos por valores (y valores claramente jerarquizados) no puede pretender el desarrollo de conductas estables, de actitudes favorables. Una escuela que no sume a los discursos los hechos, a las palabras los modelos no hará florecer ni los valores ni las actitudes. (J.E. Noro 2001)

1.3. CONOCIMIENTO INTERCULTURAL Y GENERACION DE VALORES

La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa. (Tourinan 2005)

Hay un *límite a la elasticidad de la tolerancia* en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga a definir y a decidir entre dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos. La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Jover, 2000).

La comunicación intercultural puede ayudar a crear una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas, y posee características especiales que le pueden permitir realizar tal función. Estas características son: sensibilidad a las diferencias culturales y una apreciación de la singularidad cultural; tolerancia para las conductas de comunicación ambiguas; deseo de aceptar lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas; y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva (Asunción-Lande, 1978)

Podríamos afirmar entonces que la comunicación intercultural favorece la generación de ciertos valores relacionados con la tolerancia, la solidaridad o el respeto por la diferencia.

Sin embargo, desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de *cinco fenómenos esenciales para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural* (García Carrasco, 1992):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.
- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

Cuando pensamos en la comunicación intercultural, estamos presuponiendo y dando por aceptada la posibilidad de interacción y de cohabitación de las personas que pertenecen a universos culturales diferentes, basándonos en el ejercicio de la solidaridad, ejercicio nunca terminado y en constante evolución. Precisamente por eso, entendemos que estas consideraciones conceptuales, de interés para el desarrollo de estrategias de intervención, refuerzan la comunicación intercultural en *un cuádruple sentido axiológico* que permite singularizar la comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores (Tourinán 2005):

- El interculturalismo como ejercicio de tolerancia
- La educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo
- La educación intercultural como promotora de innovación
- La interculturalidad como propuesta axiológica

Sin embargo, es necesario repensar la interculturalidad, porque, como dice el prof. Ortega: *"la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad; en una palabra, la cultura del otro, haciendo abstracción o relegando a un segundo plano al sujeto concreto que*

está detrás de esa cultura. Han primado más los aspectos culturalistas que los antropológicos y morales. Y la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona." (Ortega, 2001, p. 71)

Esto quiere decir que en las propuestas metodológicas que pretendan establecer conocimientos interculturales deben además incluir espacios y momentos para poner en práctica o utilizar dicho conocimiento en situaciones comunicativas y de intercambio que permitan poner a los alumnos en contacto directo con otras culturas.

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural, dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y de las interacciones entre los diferentes culturales, identificados en el espacio y en el tiempo. La educación intercultural es por tanto, fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la interacción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura (Ortega, 2004).

Por lo tanto la educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículo. No es una asignatura o un área de conocimiento. Su lugar es justamente, el de la transversalidad y el del desarrollo de actitudes fundadas hacia el compromiso axiológico y moral. Por consiguiente, todos los alumnos deberán ser sujetos de educación intercultural y hemos de ser capaces de proyectar ese compromiso a través de las diferentes disciplinas (Alonso, Pereira y Soto, 2003; Martínez, 2003; SITE, 2004).

La educación intercultural prepara para la convivencia pacífica, porque aquella nos lleva al reconocimiento del otro, y tiene sentido axiológico, porque la

comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores; y dado que los valores son cognoscibles, son enseñables y son realizables, la educación en valores y la educación intercultural se convierten en objetivos de la formación para la convivencia pacífica. (Tourinan 2004)

Es pues parte de este estudio comprobar si la plataforma eTwinning puede colaborar a conseguir dicho objetivo. Vamos a ver por lo tanto que pueden aportar las TIC en este campo.

1.4. VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE LAS TIC

Respecto del aprendizaje cooperativo en redes, la educación intercultural como enfoque fortalece el sentido del aprendizaje en comunidades distribuidas y enfatiza la coordinación entre maestros de procedencias variadas en la programación de la enseñanza, lo cual exige necesariamente facilitar la colaboración y propiciar la convivencia en pie de igualdad entre los educadores pertenecientes a las culturas que buscan relacionarse. (Tourinan 2005)

De hecho, la UNESCO, en su estudio detallado acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión mundial de Cultura y desarrollo, propuso, entre otras, las *siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales* (Unesco, 1997):

- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el crecimiento de la cultura.
- Generar redes culturales.

Desde esta perspectiva las TIC tienen un papel singular en la creación de dichas redes de intercambio mediante herramientas que permitan no solo comunicarse sino también colaborar entre profesores y alumnos de distintos países favoreciendo el intercambio intercultural. Este desarrollo de estas herramientas se ha hecho patente desde la creación de la llamada WEB 2.0. Este concepto será desarrollado en un capítulo aparte.

Existen pocos estudios que pongan de manifiesto la cantidad o el tipo de valores presentes en las diferentes herramientas TIC que encontramos en las aulas. Casi todos los estudios intentan evaluar o reflejar la existencia de valores presentes en un tipo de software. De hecho existen escalas que pretenden medir dicha existencia

(Gomez del Castillo 1997). Esto nos hace pensar que las TIC pueden ser un medio para trabajar contenidos actitudinales de diferentes formas. Bien mediante software que lo trabaje de manera directa o indirecta o bien utilizando plataformas de intercambio que propicien la colaboración entre alumnos.

Sin embargo, partiendo del hecho de que esto es posible, debemos plantearnos como podríamos comprobar y evaluar los valores y actitudes que se han desarrollado en nuestros alumnos.

1.5. EVALUACIÓN DE LOS VALORES Y ACTITUDES

Gimeno Sacristán (1993) considera que: *Evaluar es justipreciar, valorar, apreciar, estimar un valor no material. En educación la evaluación refiere a un proceso por medio del que una o varias características de la educación reciben la atención del evaluador. Se analizan y valoran características y condiciones en función de criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio relevante.*

Lo axiológico se relaciona con los valores y concepciones que rigen los trabajos de evaluación educativa. Su distinción permite remontar los tratamientos eminentemente teóricos, metodológicos o técnicos para abordar de una manera integrada, cuestiones esenciales en los procesos educativos.

Uno de los principales problemas que nos encontramos cuando tratamos de evaluar valores y actitudes, es el escaso número de instrumentos que para ello existe, lo que reduce las posibilidades de hacer de este proceso algo más sistemático y significativo. Además tampoco aparecen requerimientos de evaluación de valores o actitudes desde los currículos oficiales. Por lo tanto cabe pensar que son pocos los docentes que realizan alguna evaluación sistemática del grado de adquisición de valores en sus alumnos. En la mayoría de los casos se trata de corregir conductas que con suerte se trasladan al diario de clase o se trabajan en las tutorías.

Otro elemento complejo respecto del tema, es el carácter mismo de los valores y actitudes, particularmente el alto grado de subjetividad que se encuentra en la connotación que se hace de ellos, lo que generalmente lleva a clasificar los valores y actitudes en positivos y negativos, muchas veces sin considerar los contextos donde ocurren, o en otros casos, relevando demasiado el contexto por sobre el valor o actitud mismo/a.

Sin embargo existen diferentes instrumentos que pretenden realizar una cierta evaluación lo más objetiva posible de los valores y actitudes que reflejan los alumnos. Estos instrumentos surgen como alternativas para buscar objetivar en un mayor grado la evaluación que se hace de los valores y actitudes, teniendo en cuenta

que esta valoración nunca será objetiva, pero que mediante procesos de triangulación que se puede realizar a partir de estos instrumentos, se puede establecer un juicio bastante más apegado a la realidad. (Bolívar 1998)

Vamos a revisar cuatro tipos de instrumentos que pueden facilitar la tarea de los docentes, a la hora de establecer procesos de evaluación de valores y actitudes, los cuales pueden ser utilizados de manera aislada o en conjunto para poder triangular la información que de ellos se obtenga y levantar juicios más objetivos. Los instrumentos que se presentan son: los registros anecdóticos, las listas de cotejo y escalas de apreciación y finalmente, las escalas de actitud.

Registro Anecdótico:

Corresponde a breves descripciones de los comportamientos observados de un alumno en situaciones variadas. Estas descripciones deben referirse a hechos significativos, ya sea, porque ellos son característicos en el individuo o porque se estima que son excepcionales y sorprendentes en él. Se debe evitar el uso de juicios en la descripción del incidente por parte de la persona que realiza la observación.

En general, un registro anecdótico aportará una más valiosa información, si contiene anotaciones de observaciones frecuentes del comportamiento del sujeto a lo largo de un curso o ciclo, lo que entrega una información longitudinal más objetiva y completa. Por el tiempo que toma el desarrollo de los registros anecdóticos, es evidente que el profesor, podrá de preferencia usar este procedimiento, en aquellos casos especiales en que sea necesario un seguimiento sistemático de un alumno.

Recomendaciones técnicas:

- Observar con atención la conducta y describir con precisión, la situación en que se encuentra el sujeto.
- No hacer descripciones que estén influidas por interpretaciones o juicios, es decir, la observación y el recuerdo que de ella se hace debe aproximarse lo más posible a la realidad.

- Describir cómo el sujeto realiza las acciones o el hecho.
- Registrar en el orden que aparecen, todas las frases o conductas principales de cada acción del sujeto.
- Describir con algún detalle, la escena tal cual es al comienzo de cada período de observación.
- Si se estima necesario, indicar en forma separada, la interpretación que el observador le da al comportamiento registrado.

Ejemplo de Ficha de Registro Anecdótico: Fecha: 14-2-91

Alumno/a: Ángeles Gómez

Observador/a: Marisa Jiménez.

Curso: Preescolar (Clase “Epi y Blas”)

Contexto: Al final de la sesión de la mañana, en el momento de terminar el trabajo de fichas.

Descripción del incidente: Marisa preguntó quién no había terminado las fichas que estaban sin hacer. Ángeles calló, hasta que, después de pasar la lista, se comprobó que era ella. Se le criticó su actitud con la intención de que en lo sucesivo no la repitiese.

Interpretación/valoración: No es la primera vez que lo hace. Ya ha sido reprendida varias veces y no cambia. Habrá que pensar en otros métodos para que deje de mentir.

Fuente: Bolívar, 1995.

Lista de Control y Escala de Apreciación/Observación:

Lista de Control:

Corresponde a un listado de palabras, frases u oraciones que señalan con especificidad ciertas tareas, desempeños, acciones, procesos, productos de aprendizaje, conductas positivas o negativas.

Debe especificarse el orden o secuencia en que se realice una serie de acciones o procedimientos, en caso que ello resulte fundamental para el juicio valorativo.

Frente a cada frase, palabra u oración, se incluyen dos columnas -Si/No; Logrado/No logrado; etc.- en las cuales el observador anotará si lo que allí se plantea, está o no presente en lo que realiza el alumno observado.

Escala de Apreciación:

Este instrumento es muy similar al anterior pero permite, a diferencia de la Lista de Control que posee una escala dicotómica, detectar el grado en que un sujeto presenta el rasgo evaluado, desde su ausencia o escasa presencia hasta la posibilidad de tener el máximo de éste o de una determinada actitud o conducta (mediante una escala gráfica, categórica o numérica, escala politómica.).

Criterios de construcción (para ambos instrumentos):

1. Determinar el rasgo a evaluar
2. Definir el rasgo.
3. Elaborar indicadores -claramente observables- a partir de la definición elaborada.
4. Especificar el orden o secuencia de los indicadores (si corresponde).
5. Validar la relación lógica entre la definición del rasgo y los indicadores elaborados, a través de juicio de experto (validez de contenido).

6. Seleccionar el tipo de escala para evaluar cada indicador (para la lista de cotejo debe ser dicotómica: Si - No; Logrado - No Logrado, etc. Y para la escala de apreciación debe ser politómica, ya sea numérica, categórica o gráfica).
7. Diagramar el instrumento.

Ejemplo Lista de Control y Escala de Apreciación:

Rasgo a evaluar: Participación responsable del alumno en el trabajo en equipo.

Definición del rasgo: Se entiende como la participación activa del estudiante en la toma de decisiones del grupo, aportando con opiniones propias, respetando el turno para intervenir de cada integrante escuchándolos atentamente y respetando la opinión del resto de sus compañeros de equipo.

Lista de Control:

Indicadores	SI	NO
Participa activamente en la toma de decisiones del grupo		
Respeto el orden de intervención		
Respeto las opiniones de los demás		
Expone sus propias ideas		
Escucha atentamente a los demás		

Escala de Apreciación:

Indicadores	P	F	O	RV	N
Participa activamente en la toma de decisiones del grupo					
Respeto el orden de intervención					

Respetar las opiniones de los demás					
Expone sus propias ideas					
Escucha atentamente a los demás					

P: Permanentemente

F: Frecuentemente

O: Ocasionalmente

RV: Rara Vez

N: Nunca

Escala de Actitud:

Las escalas de actitudes corresponden a cuestionarios con una lista de enunciados (escalas clásicas de actitud, tipo Likert o Thurstone) Estas escalas son un instrumento estructurado, de recolección de datos primarios utilizado para medir variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto organizado de ítems, llamados también sentencias, juicios o reactivos, relativos a la variable que se quiere medir, y que son presentados a los sujetos de investigación con respuestas en forma de un continuo de aprobación-desaprobación para medir su reacción ante cada afirmación; las respuestas son ponderadas en términos de la intensidad en el grado de acuerdo o desacuerdo con el reactivo presentado y esa estimación le otorga al sujeto una puntuación por ítem y una puntuación total que permite precisar en mayor o menor grado la presencia del atributo o variable (Blanco, 2000).

Criterios de construcción

1. Determinar la actitud a evaluar
2. Definir la actitud
3. Elaborar indicadores para cada dimensión de la actitud (cognitiva, afectiva y comportamental), tanto en sentido positivo como negativo.

4. Validar la relación lógica entre cada dimensión y sus indicadores, a través de juicio de experto (validez de contenido).
5. Utilizar la escala tipo Likert: Total Acuerdo (TA); Parcial Acuerdo (PA); Ni Acuerdo/Ni Desacuerdo (NA/ND); Parcial Desacuerdo (PD); y, Total Desacuerdo (TD). También se puede utilizar otras escalas
6. Distribuir los indicadores al azar.
7. Incorporar indicadores de control
8. Diagramar el instrumento.

Sin embargo, las escalas de actitudes y de valores son instrumentos de carácter cuantitativo, en sí son insuficientes y requieren ser complementadas con otros medios. Son sofisticadas y no siempre útiles para proporcionar información (Aldea López 2008). Para completarlo se pueden utilizar intercambios orales con alumnos mediante:

a) Entrevistas: es uno de los medios más efectivos para obtener información y aumentar la comprensión de las experiencias y acciones individuales. Permite expresar creencias, expectativas, actitudes, opiniones o razonar de modo justificativo respecto a una determinada acción.

b) Debates, asambleas y otros medios: los debates, asambleas, juegos, simulación, role-playing, excursiones, etc., crean situaciones en las que se intercambian y coordinan puntos de vista en y con el grupo, fomentando una mentalidad crítica e indagadora, con formas de trabajo cooperativas, en las que la participación de todos ayude a descubrir normas, mediante el diálogo y las aportaciones mutuas de razones.

Estas situaciones de interacción ofrecen contextos y situaciones adecuadas para observar la manifestación y la progresiva incorporación o consolidación de actitudes, valores y normas a la vida cotidiana.

Existen por lo tanto diferentes instrumentos a utilizar para evaluar los valores y actitudes, sin embargo, al no ser esta evaluación una necesidad desde el currículo, los docentes se suelen limitar a observar y corregir conductas y a debatir en las sesiones de tutoría. De hecho, los docentes perciben que educan en valores pero estos no se evalúan en la escuela de manera sistemática. Este punto es de vital importancia para el estudio de la plataforma y sus implicaciones en el desarrollo de valores y actitudes ya que los elementos a medir se van a basar en gran medida en las percepciones que los docentes tienen sobre el desarrollo de valores durante el proceso de enseñanza y la utilización de la plataforma objeto del estudio.

2. LOS ENTORNOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE

Actualmente nadie duda de las ventajas que proporciona el aprendizaje colaborativo para fomentar la adquisición de valores y el grado de motivación que produce en el alumno. Este tipo de aprendizaje en entornos virtuales de aprendizaje y colaboración es muy reciente por lo que es necesario un análisis de su eficacia en las diferentes plataformas que lo desarrollan.

Como ya hemos visto anteriormente, podemos considerar que una de las necesidades educativas de la escuela es preparar a los alumnos para participar en redes de trabajo en la sociedad del conocimiento, ya que en esta sociedad la gestión del conocimiento es posiblemente el recurso fundamental para el desarrollo social y económico. Con este planteamiento las instituciones educativas y los organismos que las sustentan buscan nuevos y mejorados métodos pedagógicos que se acoplen a estos nuevos cambios. En esta búsqueda el ordenador es el objeto de muchas expectativas en cuanto al papel que puede jugar en la reestructuración de ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje. Los entornos de aprendizaje colaborativo con soporte TIC están constituyendo una de las más prometedoras innovaciones para desarrollar la enseñanza y aprendizaje incluyendo en el proceso no sólo los contenidos que se aprenden sino ciertos valores y actitudes que se desarrollan en el proceso.

Es aquí donde radica la novedad fundamental de este tipo de enseñanza ya que hasta ahora no se habían integrado lo suficiente porque las actividades realizadas con ordenadores tenían asociado un componente de individualidad. Cada alumno realiza la actividad en su ordenador de manera individual y aislada de los demás. En este tipo de aprendizaje el ordenador es un medio de comunicación para realizar la actividad en colaboración con otros alumnos que además pueden estar no necesariamente compartiendo tiempo y lugar.

Esta circunstancia no se daba en las primeras experiencias con soporte informático en los años 80 y que como señalan varios autores (Iseberg, 1992)

Kreuger et al, 1989) llevó al fracaso a muchos docentes. Es sólo a mediados de los 90 cuando esta situación cambia ya que se señala que colaboración y comunicación son un importante binomio y que el uso de las TIC abre una nueva perspectiva para facilitar la interacción alumno-profesor y entre los alumnos. (Vosniadou et al 1996)

El desarrollo de proyectos colaborativos de aprendizaje a través de redes informáticas es una estrategia valiosa pero hasta hace poco difícil de introducir en las escuelas, principalmente por las dificultades de acceso a la tecnología, por la hasta ahora difícil integración en el currículum y sobre todo por la falta de conocimiento por parte del profesorado de cómo se puede usar este recurso en el aula. Sin embargo actualmente gran parte de estas dificultades están superadas ya que la mayoría de los docentes ha perdido el miedo a la informática y las plataformas han avanzado en cuanto a la sencillez de manejo sin ser necesarios conocimientos profundos de informática. De hecho el proveer de una herramienta como esta permite que los profesores vean por sí mismos los espacios donde su disciplina puede ser reforzada y que además se puede construir y manejar junto a otros profesores o estancias educativas. (Dreves, Parra, Campos, Flores, 2002)

2.1. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

En el aprendizaje colaborativo se rechaza la observación pasiva, la repetición, la memorización para promover la confrontación de opiniones, el compartir conocimientos, el liderazgo múltiple y la multidisciplinariedad. Como indica Gros (1997, p. 99), “Los alumnos desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno”.

Todos los integrantes del grupo son líderes y evaluadores de los conceptos que se exponen, aunque exista un coordinador de los esfuerzos del grupo, no actúa en ningún momento como líder. Como nos explican Strijbos, Martens y Jochems (2004, p. 404):

La pedagogía del aprendizaje cooperativo enfatiza la cohesión y responsabilidad del grupo para incrementar la interacción grupal. Debido al avance tecnológico de los años 80 y como resultado del rápido avance en las herramientas para la comunicación mediada por ordenador (CMO), el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (ACAO) se convirtió en una nueva disciplina en los años 90.

Para conseguir un aprendizaje colaborativo real se han de tener en cuenta una serie de pautas que son (Calzadilla, 2001, p. 5):

- en primer lugar, el estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo;
- en segundo lugar, establecer metas conjuntas para las aportaciones individuales;
- en tercer lugar, elaborar un plan de acción con tareas específicas y procesos de evaluación;
- en cuarto lugar, coordinar el trabajo individual y grupal del equipo;
- en quinto lugar, tener en cuenta que se respeten las opiniones y criterios de todos por igual y no se establezcan liderazgos o subgrupos;
- y por último, que se contrasten las opiniones de todos los miembros del grupo para llegar a una propuesta final del grupo.

2.2. MODALIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

El enfoque colaborativo destinado al aprendizaje se puede plantear desde dos puntos de vista o modalidades. Una de las modalidades es en la que colaboran distintos profesores para ofrecer herramientas de trabajo a los estudiantes. Se trata de colaborar conjuntamente en la elaboración de material para que los aprendices tengan una visión multidisciplinaria de los conceptos que les están enseñando. Para llegar a que este aprendizaje sea totalmente colaborativo, incluso los conceptos en el aula deberían de enseñarse de forma conjunta entre varios docentes, para que en una misma asignatura se pudieran tener distintos puntos de vista. Como podemos observar, el objetivo de este tipo de aprendizaje cooperativo es facilitar a los aprendices una enseñanza colaborativa pero como herramienta que se utiliza en clase, no como medio de aprendizaje.

La otra modalidad del aprendizaje colaborativo, mucho mas extendida, es que los aprendices sean los que apliquen los principios, es decir, aplicar un trabajo en grupo colaborativo en los conceptos que se enseñan. El aprendiz aplica un aprendizaje colaborativo con sus compañeros, trabaja en equipo para solucionar las tareas que le plantea el profesor, aplicando la comunicación para el trabajo en grupo. El docente actúa como coordinador del proceso, interviniendo para que todos los grupos colaboren de igual forma y solucionar los problemas que puedan surgir. Los miembros del grupo evalúan las tareas que se han llevado a cabo de forma individual para que se conviertan en una aportación global y se llegue a un proceso de aprendizaje de tareas colaborativo. No se les enseñan al grupo los principios para llegar a las conclusiones, sino que ellos mismos aprenden partiendo de sus propios conocimientos y de buscar aquellos conceptos que desconocen. Mediante el aprendizaje colaborativo aprenden a buscar la información, a compartirla, a comunicarse y a autoevaluarse de forma colaborativa. Se trata de una forma más flexible de aprendizaje en la que el papel del docente queda relegado a coordinar y

completar el aprendizaje, pero deja de ser la parte central para asumir un papel periférico.

Con estas dos modalidades se aprende de forma colaborativa, aunque los papeles que realizan los docentes y los aprendices son distintos. En la primera modalidad el docente actúa como parte principal en el aprendizaje y facilita el material colaborativo enseñándolo de forma interdisciplinaria, mientras que en la segunda actúa de forma pasiva, ayudando a los aprendices en su proceso, pero no interviniendo, solo actuando como mero observador. La responsabilidad del aprendizaje de forma colaborativa en la primera modalidad es del docente, mientras que la responsabilidad del aprendizaje es del aprendiz en la segunda modalidad.

El aprendizaje aporta conceptos innovadores como la discusión entre individuos, el liderazgo compartido, la no memorización de conceptos sino comprensión a través de la explicación y enseñanza a otros y la aportación individual para el enriquecimiento del grupo y no el propio. Cada miembro es experto en un tema que comparte con el resto y a partir de ese concepto, aprende a partir de sus compañeros. No solo aprende conceptos, sino aprende a explicar y describir esas ideas, lo que en su conjunto es la educación (Barros, Vélez y Verdejo, 2004, p. 2).

Existen tres formas de poner en práctica el aprendizaje colaborativo según Tudge (1994):

- a) La interacción de pares, que consiste en integrar a individuos con distintos niveles de aprendizaje para que colaboren entre ellos. El profesor o coordinador actúa como mediador en el grupo.
- b) El tutorio de pares implica a participantes en el grupo de distintos niveles, los que poseen más conocimientos actúan como apoyo de los que poseen un nivel inferior. Este tipo de aprendizaje logra consolidar los conocimientos de los que tienen más nivel y por otro lado, eleva el nivel de los que tenían menos conocimientos porque desean parecerse al resto de sus compañeros.

c) Los grupos colaborativos son más numerosos e integran aprendices de niveles distintos que colaboran aportando sus conocimientos individuales y coordinándose con el resto. El profesor o coordinador del grupo actúa como mediador en las tareas, aportando conocimientos y estrategias de aprendizaje al grupo.

Estas tres modalidades se aplican según el perfil de los integrantes de los grupos y su capacidad de liderazgo. Cada coordinador decide el grupo que va a formar según el fin que persiga, pero los miembros del grupo que participan más activamente en el aprendizaje colaborativo son los que van a beneficiarse más, puesto que al explicar conceptos a sus compañeros refuerza su conocimiento del tema y los estimula para que realicen un aprendizaje más activo y crítico.

2.3. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Entre las ventajas que presenta el aprendizaje colaborativo cabe mencionar las siguientes:

- Realmente promueve la construcción de conocimiento porque obliga a activar el pensamiento individual, a buscar formas de investigar sea en forma independiente o en grupo, y promueve valores en forma semiconsciente como la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo, la autoevaluación individual y de los compañeros (ITESM,2001).
- Desde el punto de vista de la comunicación, la colaboración propicia que se genere un lenguaje común, pues se establecen normas de funcionamiento grupal y se disminuye el temor a la crítica y a la retroalimentación, con esto disminuyen también los sentimientos de aislamiento y gracias a ello puede darse una mejora de las relaciones interpersonales entre personas de diferentes culturas, profesiones, etnias, etc (Tennison 2001)
- En cuanto a la satisfacción y el aumento de la productividad, se ha demostrado que el trabajo colaborativo tiene ventajas en la ejecución de tareas. Esto se debe a que mediante la colaboración aumenta la motivación

por el trabajo al propiciarse una mayor cercanía y apertura entre los miembros del grupo. Además se incrementa la satisfacción por el trabajo propio, y consecuentemente, se favorecen los sentimientos de autoeficiencia. Por otro lado, se impulsa el desarrollo de habilidades sociales al exigir la aceptación de otra persona como cooperante en la labor común de construir conocimientos, y al valorar a los demás como fuente para evaluar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje (Tennison,Latt,Dreves)

- Genera una interdependencia positiva, abarcando las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo. Los miembros del equipo se necesitan unos a otros y confían en el entendimiento y éxito de cada persona (Johnson,1999)
- Promueve la interacción de las formas y del intercambio verbal entre las personas del grupo, lo que afecta finalmente a los resultados del aprendizaje. En la medida en que se posean diferentes medios de interacción, el grupo podrá enriquecerse, aumentar sus refuerzos y retroalimentarse (Johnson,1999)
- Valora la contribución individual dado que cada miembro del grupo asume íntegramente su responsabilidad en la tarea, a la vez que al socializarla recibe las contribuciones del grupo (Johnson,1999)
- Estimula habilidades personales y de grupo al permitir que cada miembro participante desarrolle y potencie las habilidades personales y grupales como: escuchar, participar, liderar, coordinar actividades, realizar seguimiento y evaluar (Johnson,1999)
- Propicia un ambiente para la comunicación y discusión productiva si se logra una interdependencia óptima entre propósitos, sistemas y equipos disponibles (Hernández Arias, 2001)
- Crea sinergia al aprovechar el conocimiento y experiencia de los miembros, según su área de especialización y los diversos enfoques o puntos de vista, se logra así una visión completa del estudio a realizar mejorando la calidad de las decisiones y de los productos obtenidos (Hernández Arias, 2001)
- Presenta la posibilidad de realizar procesos en paralelo en función de la división del equipo en comisiones o subgrupos, que permiten aligerar la

presentación de la solución, producto u opinión según la situación para la cual trabajan (Hernández Arias, 2001)

- Asegura la calidad, confiabilidad y exactitud en las ideas y soluciones planteadas al extraer el máximo provecho de las capacidades individuales para beneficio del grupo (Hernández Arias, 2001)
- Con relación al conocimiento, el trabajo colaborativo permite el logro de objetivos que son cualitativamente más ricos en contenidos. Esto se debe a que al conocer diferentes temas y adquirir nueva información, se reúnen propuestas y soluciones de varias personas con diferentes puntos de vista, lo que permite valorar las distintas maneras de abordar y solucionar un problema, las diversas formas de comprenderlo y las diferentes estrategias para manejar la información que proviene de una amplia gama de fuentes (Tennison,Latt,Dreves)
- Obliga a la autoevaluación del grupo. Exige evaluar lo realizado por los integrantes en la consecución de los objetivos (Johnson,1999)
- Promueve el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual es concebido como un proceso activo, producto de la interrelación del aprendiz con el medio que lo rodea (Sánchez,1999)
- Cabe destacar que las ventajas del aprendizaje colaborativo se ubican en dos áreas: la cognitiva y la socioafectiva. Si bien, en sus inicios, muchas investigaciones reportaron sólo ventajas socioafectivas como la mejora de las relaciones sociales, aumento de la tolerancia, de la integración y cohesión grupal y del control individual derivadas de la interacción social, recientes estudios encuentran beneficios en el dominio cognitivo. McConnel(1994) propone:
 - *Ayuda a clarificar las ideas*
 - *Proporciona oportunidades para que los estudiantes adquieran información e ideas.*
 - *Desarrolla destrezas de comunicación.*
 - *Provee de un contexto en el que el estudiante toma el control de su propio aprendizaje en un contexto social*

- *Da validación a las ideas individuales*

- El trabajo colaborativo propicia que el estudiante se mantenga activo y atento a lo que se discute o comenta dentro del equipo. (Felder,Brent, 1994)
- Los participantes mas avanzados ayudan a explicar y clarificar las actividades y los materiales a los estudiantes menos avanzados que al recibir la explicacion encuentran que les faltaba algún punto por considerar y lo agregan a su conocimiento. (Felder,Brent, 1994)
- Durante el trabajo colaborativo el participante busca entregar lo que le corresponde en tiempo y forma, ya que sabe que el resto del equipo cuenta con su trabajo. (Felder,Brent, 1994)

Algunos autores afirman que:" *esta modalidad permite el trabajo de estudiantes que no están cercanos geográficamente y que por esta razón los resultados que se obtienen pueden ser más ricos que los obtenidos en colaboraciones cara a cara*" (Cabrera, 2004)

2.4. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Si bien es cierto que el aprendizaje colaborativo tiene muchas ventajas y posibilidades frente a otros enfoques metodológicos, su aplicación en los procesos de formación a distancia requiere tener en cuenta una serie de factores que pueden influir positiva o negativamente. Según Sales Sitges 2004

Cualquier profesor que se decida a desarrollar estrategias colaborativas en sus cursos debería considerar los siguientes aspectos:

- La **“construcción y organización de los grupos”** es un punto clave para su posterior funcionamiento: debemos asegurarnos de que los participantes no sólo desarrollen las actitudes y valores adecuados para el trabajo

colaborativo, sino que también reconozcan y tengan en cuenta sus propios procesos internos. Es importante reconocer y hacer los ajustes necesarios en función del proceso. Es conveniente garantizar un periodo de adaptación y habituación a la dinámica en grupos. Los participantes deben adquirir seguridad y autonomía en su funcionamiento.

- En la conformación de los equipos se ha notado que su funcionamiento es más adecuado cuando se combinan estudiantes de diferentes características. Para esto el tutor puede organizar diferentes actividades o diagnósticos para evaluar a los participantes y conformar a los grupos de acuerdo a los resultados. Otra manera de hacerlo es dejarlo al azar o mediante actividades competitivas no diagnósticas. A final de cuentas lo menos recomendable es dejar que los alumnos formen sus equipos ellos mismos, simplemente por fomentar la interrelación de grupos de trabajo diferentes y/o complementarios a sus grupos de socialización.
- Se recomienda trabajar con equipos pequeños, pudiendo estar estos entre los tres y cinco participantes.
- El trabajo del tutor consiste en la dirección del curso, es quien orientara y reorientará el trabajo para cumplir con los objetivos del curso. Su papel es ser un facilitador del ambiente adecuado para que los estudiantes logren el aprendizaje. Otro factor importante es el acompañamiento, y con esto la estimulación y retroalimentación a sus estudiantes. Una labor interesante consiste en hacer ver y lograr la valoración -por todos los participante- de la calidad de las aportaciones de cada uno y de su rol específico, haciendo énfasis en el trabajo de cada quien para lograr el éxito del equipo.
- Puede que el tutor plantee la metodología de su curso basándose en el aprendizaje colaborativo, es decir, proponiendo a los participantes **actividades a realizar en equipo**. Sin embargo, acostumbrado a dirigir y controlar su trabajo, se convierta en una actividad demasiado directiva bien porque el tutor estructure en exceso el tipo de tareas o bien porque intervenga

con demasiada frecuencia en la organización interna del grupo. Por un lado, se resta autonomía al grupo y por otro, los participantes pueden llegar a percibir que no se confía en ellos y que se valora poco el trabajo colaborativo. Es conveniente dar pautas de organización y tareas en un principio, tratando de dar una autonomía progresiva al grupo de aprendizaje.

- La función del docente queda enmarcada en dar las **pautas de organización y tareas** tratando de que los participantes adquieran una autonomía progresiva al grupo de aprendizaje. Hay situaciones en las que el docente pueda optar porque los participantes, sean quienes generen sus propias funciones y normas internas para trabajar. Para garantizar el funcionamiento eficaz y la participación de todos los miembros del grupo es conveniente establecer roles específicos dentro del grupo, de manera que se distribuyan equitativamente las tareas y todos cumplan un papel importante en el equipo.
- El aprendizaje colaborativo exige la realización de “**actividades de alto nivel cognitivo**”: buscar y evaluar información, tomar decisiones, relacionar ideas, hacer críticas constructivas, aplicar conocimientos, analizar y sintetizar, y otras. Como tutor debe asegurar de que todos los miembros del grupo participen y poniendo en práctica todas sus estrategias de aprendizaje.
- El trabajo en grupo colaborativo supone un “**ritmo de aprendizaje**” diferente al aprendizaje individual. A la hora de temporalizar un curso basado en estrategias metodológicas colaborativas no sólo debemos tener en cuenta la dificultad de las actividades propuestas, sino también el tiempo que cada grupo necesita para organizarse, tomar decisiones y llegar a acuerdos.
- Otra cuestión, no menos significativa, es el **proceso de seguimiento y evaluación** de estos trabajos, que, en algunos casos, pueden ocasionar cierta dificultad. Surgen así distintos interrogantes: ¿Cómo medimos el resultado de trabajo? ¿Cómo sabemos que los miembros del grupo están trabajando? Como ya hemos expresado, el rol de coordinación del docente se puede extender en la etapa de evaluación. Necesita realizar un seguimiento, control y supervisión del trabajo de los grupos, por lo tanto, se debe poner énfasis en la observación de las presentaciones o sesiones y el progreso hacia el logro de

un objetivo en común con la colaboración de cada uno de los integrantes del grupo (chat, foros y listas de distribución). Se recomienda la utilización de medios tecnológicos para llevar a cabo un registro de las actividades individuales y del grupo. El uso del e-mail, sesiones de chat o programas informáticos de aprendizaje pueden ser utilizados para comunicar el progreso, planes y decisiones del profesor. También es usual, para verificar el proceso de los alumnos y/o el grupo según el plan de trabajo programado, solicitar la entrega de informes periódicos. Esto permite la evaluación de cada una de las unidades y la cooperación de los integrantes, o si el docente lo estima oportuno, no tendrá más que recorrer las diferentes documentaciones que se han elaborado.

- El trabajar en **grupos colaborativos heterogéneos** significa atender de forma positiva la diversidad, así pues el tutor tendrá especial cuidado en evitar posibles prejuicios y estereotipos hacia los participantes y entre ellos mismos. En muchas ocasiones, y de manera inconsciente, transmitimos en nuestros comentarios y valoraciones de su trabajo expectativas negativas hacia determinadas personas, lo que influye negativamente en su participación y motivación respecto al grupo y a la tarea a realizar. Es conveniente valorar la aportación de todos los miembros del grupo y animar a pedir ayuda a los demás cuando se necesite.
- El trabajo en grupo colaborativo supone un **ritmo de aprendizaje** diferente al aprendizaje individual. A la hora de temporalizar un curso basado en estrategias metodológicas colaborativas no sólo deberemos tener en cuenta la dificultad de las actividades propuestas, sino también el tiempo que cada grupo necesita para organizarse, tomar decisiones y llegar a acuerdos. Además cada grupo puede llevar un ritmo de trabajo diferente, por lo que deberemos ser flexibles cuando establezcamos un calendario de fechas límite para presentar las tareas. Sin obviar esta flexibilidad, hay que decir que es conveniente tener previsto este calendario para facilitar también la organización interna de los grupos.

- Al organizar los equipos se debe de tomar en cuenta el tiempo que los alumnos dedican a otras materias que están cursando simultáneamente y no forzarlos demasiado, esto se puede hacer reuniéndose con los otros profesores para ver que actividades están desarrollando con el grupo, tratando de establecer el calendario de trabajo en las fechas en que no haya períodos de exámenes y cuando los profesores de las otras materias no estén demandando demasiado tiempo a los estudiantes. Con esto se logrará que los estudiantes estén más tranquilos y puedan hacer el trabajo colaborativo más eficiente.

Otros aspectos a tomar en cuenta para evitar posibles desventajas del aprendizaje colaborativo son los siguientes:

1. -La influencia de la educación tradicional pues el aprendiz puede confundirse entre identificar las buenas practicas de cada uno de los 2 paradigmas de aprendizaje.
2. -La auto percepción de los maestros sobre su competencia y capacidad para utilizar estrategias de aprendizaje activo
3. -La incomodidad, ansiedad y resistencia al cambio; por ejemplo, hay veces el temor a ser criticado por enseñar en formas no tradicionales y como se indica párrafos arriba el temor por parte del maestro a perder el control y a no cubrir el material
4. -Riesgo de que los estudiantes no participen, no utilicen destrezas de pensamiento en dinámicas de grupo o aprendan el contenido.

2.5. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El mundo laboral actual demanda que se sepa trabajar de forma colaborativa en una empresa, compartiendo los conocimientos para poder lograr unos objetivos plurales que beneficien al grupo. La sociedad actual requiere una preparación no sólo en conocimientos, sino también en su ejecución o aplicación. Las nuevas tecnologías y las formas de vida actual nos llevan al individualismo, sin embargo, el mundo laboral implica saber comunicarse y discutir decisiones en las reuniones de las empresas. El aprendizaje colaborativo enseña habilidades de liderazgo compartido, es decir iniciativa propia que se comparte con el grupo para poder tomar decisiones que conlleven el asentimiento general y a la organización del trabajo. Se busca una heterogeneidad distinta para cada toma de decisión, lo que lleva a una interdependencia de los grupos y un conocimiento global de todos los procesos y tomas de decisión.

La nueva forma de procesar la información, de compartir conocimiento, de saber lo que se está haciendo en todo el mundo ha conllevado un ritmo vertiginoso de tendencias y a pensar que lo que diseñamos ayer ya no nos sirve para mañana. El concepto de permanencia ha variado y con él la fiabilidad de las afirmaciones. La gran cantidad de información que recibimos nos condiciona y nos hace seguir un ritmo acelerado en nuestras gestiones o procedimientos. Las novedades en el campo de las tecnologías ya se observan con precaución, ya que su utilidad será cuestionada desde el primer momento de su aparición. Cambiamos de conceptos cada vez que aparece un invento tecnológico nuevo, e inmediatamente reemplazamos al antiguo que quizás tiene meses (Adell, 2005, p. 3). Aprendemos funciones y opciones con una velocidad fulgurante que ya hubiéramos deseado en nuestra educación escolar para aprender leyes o parámetros que nos parecían imposibles de aprender.

Todo lo que hemos enumerado ha llevado consigo un cambio social, cultural y por supuesto, en el aprendizaje. Una de las herramientas que ha contribuido a este cambio radical en el concepto de la información ha sido Internet. Aunque en la

actualidad pueda parecernos que siempre ha existido, hace relativamente poco tiempo que utilizamos este gran caudal de información. Podemos extraer información sobre cualquier concepto en cuestión de segundos, lo que antes nos costaba días o semanas. Internet acepta cualquier tipo de publicación, no existe ningún revisor, por lo que este hecho se ha convertido en una ventaja para disponer de más información, pero a la vez en un inconveniente porque se pierde mucho más tiempo en la gestión de la información. La información en sí no es tan válida, lo es cuando sabemos donde y cuando la podemos utilizar. Este concepto es vital para poder extraer información correcta, ya que el almacenamiento de información es inútil si no vamos a utilizar sus contenidos en forma alguna. Slaouti (2002, p. 107) nos comenta a este respecto:

Respecto a la facilidad de publicación, la WWW es un recurso que mezcla lo estandarizado y la anarquía. Mientras que existe se ha regularizado la publicación en los libros impresos, en la actualidad nada prohíbe la publicación como y cuando alguien quiera. A la vez existe evidencia de la disciplina de las revistas y las reflexiones personales de cualquiera que quiera escribir sobre cualquier tema, y esto coexiste en la misma inmensa biblioteca.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han potenciado el aprendizaje de forma colaborativa y han hecho posible que éste se convierta en multicultural (Carrió Pastor 2007), pero no hemos de olvidar que las nuevas tecnologías son en sí mismas un mero instrumento para lograr un fin, en este caso, el aprendizaje. Nuestra dependencia actual de Internet, los programas informáticos, los documentos digitalizados y un sin fin más de nuevas necesidades que se han creado derivadas de las nuevas tecnologías no provocarán en forma alguna que sintamos dependencia de estos medios para conseguir un fin. Son medios para poder aprender y colaborar de forma más rápida y eficaz, pero en realidad, su importancia radica en las facilidades que nos aportan, no en los conceptos en los que se basan.

Sin embargo, no podemos despreciar en modo alguno las facilidades que nos han aportado la transmisión de documentos por el correo electrónico, el volcado de información en Internet, el trabajar de forma asíncrona y distante con aprendices

multiculturales, la comunicación en grupo a través de los chats, la comunicación a distancia a través de las videoconferencias, etc. Como nos indica Crystal (2001, p. 235) “Finalmente, la Web ofrece una gran cantidad de oportunidades para estudiantes y profesores. Aunque en el pasado no se percibió como tal, respecto a la disposición de material auténtico, debemos de estar muy satisfechos que haya tal cantidad de material escrito genuino disponible”.

El aprendizaje colaborativo se beneficia de las nuevas tecnologías en los siguientes aspectos (Calzadilla, 2001, p. 8):

- a) Estímulo de la comunicación interpersonal en el aprendizaje virtual ya que posibilita el intercambio de información de los miembros del grupo involucrado.
- b) Facilita el trabajo colaborativo, ya que se puede compartir información, mediante ficheros, contactar rápidamente, realizar foros de discusión, etc.
- c) Se puede realizar un seguimiento del progreso de los integrantes del grupo a través de las acciones que realizan y que automáticamente podemos seguir con las nuevas tecnologías. Esto era imposible anteriormente ya que la transmisión de la información era muy lenta.
- d) Acceso a la información y los contenidos del aprendizaje, mediante las bases de datos accesibles en Internet y los programas de aprendizaje.
- e) La gestión y administración de los alumnos es más sencilla ya que disponemos de todos sus datos y que pueden ser de utilidad en momentos concretos.
- f) La creación de material que permita el aprendizaje a distancia y la evaluación de los implicados en el grupo, sin necesidad de ser presencial.
- g) Posibilidad de utilizar experiencias anteriores en un banco de datos para observar los progresos de las experiencias colaborativas.

- h) Difusión de las experiencias y poder contactar con otros grupos que realicen experiencias similares, compartiendo conocimientos y fuentes bibliográficas.
- i) Investigar sobre distintos logros con otros grupos aunque estén en lugares muy distintos.
- j) Existe una gran flexibilidad cognitiva, ya que cada participante puede elegir su propio recorrido, según su nivel de aprendizaje y no tiene porque estar atado a los progresos estáticos en papel, sino que puede experimentar y volver a empezar si el ritmo es demasiado acelerado. También permite que cada integrante escoja el grupo en el que desea participar libremente y el coordinador de la actividad actúa como supervisor meramente.
- k) El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador facilita la tarea para aquellos miembros que prefieren no enfrentarse a las clases presenciales con el grupo y se deciden por el trabajo remoto.

Hemos de tener presente, sin embargo, que el trabajo colaborativo existe tanto presencialmente como asistido por ordenador (Baeza et al, 1999, p. 2). La ventaja que tenemos con esta posibilidad es disponer de más flexibilidad para su aplicación, pero sin embargo no debemos de asociar el aprendizaje colaborativo con las nuevas tecnologías, ya que éstas son una herramienta más de la que disponemos actualmente.

Según Srtijbos, Martens y Jochems (2004) el diseño de aquellas actividades basadas en el aprendizaje colaborativo se ha de centrar en cinco elementos críticos que afectan la interacción que existe entre los estudiantes. Estos elementos son los objetivos del aprendizaje, los tipos de tareas, el nivel de la estructura de las actividades, el tamaño del grupo y la tecnología utilizada. Todo esto ha de ser supervisado y evaluado, ya que la evaluación ha de formar parte de cada uno de estos elementos y del diseño de la actividad.

A través de la técnica logramos que las características del aprendizaje colaborativo sean más efectivas (Zañartu Correa, 2000; Martínez Cabrera et al, 2004; Amor et al, 2004). De hecho, la interactividad se refuerza debido a los medios técnicos que permiten una comunicación más ágil y una corrección mucho más interactiva de las actividades.

2.6. LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO CON SOPORTE TIC

Es evidente que la comunicación presencial no es igual que la que se mantiene a distancia. En la presencial es constante y puede ser tanto verbal como no verbal; en la comunicación a distancia hay que articular procedimientos para evitar sentimientos de aislamiento y que sean ágiles, flexibles y permanentes.

No vamos a entrar a valorar si un tipo de comunicación es mejor o peor que otra. Sencillamente, son distintas y se utilizan para circunstancias diferentes: no tiene demasiado sentido participar en un Chat con alumnos que se encuentran físicamente en la misma aula (a no ser como experiencia de aprendizaje sobre cómo participar en un Chat), pero se convierte en una posibilidad inestimable para la comunicación entre alumnos y alumnas distantes físicamente cientos de kilómetros. Un proyecto colaborativo intercentros a nivel regional, nacional o europeo requiere de estos procedimientos.

Obviamente, tendremos que tener en cuenta, para el desarrollo de una tarea colaborativa, las diferencias específicas que se producirán según se realice de uno u otro modo. Prendes (2006) las sintetiza en la tabla que aparece a continuación:

	AULA	ESPACIO VIRTUAL
CONTEXTO SOCIAL	Más definido	Más diversificado
ESPACIO/TIEMPO	Limitaciones	Flexibilidad
CULTURA	Mayor identidad	Diversidad
SUJETOS	Más homogeneidad	Más heterogeneidad
COMUNICACIÓN	Cara a cara (presencial) Sincrónica	A distancia Asincrónica
OBJETIVOS	Adquisición de conocimiento	
	Cooperación	Tarea
MEDIO	Colaboración	
COLABORAR	Unido a socialización	Distinto de socialización

Según esta autora *“el contexto social es más definido en el caso de la enseñanza presencial, lo que aparece directamente unido a una mayor identidad cultural y grupos de sujetos más homogéneos. Por el contrario, en el caso de la colaboración apoyada en el uso de redes telemáticas nos encontramos en situaciones de mayor diversidad cultural, con grupos de personas más heterogéneos y con un contexto social claramente menos identificable”*.

Esta heterogeneidad cultural, social, lingüística... puede ser un elemento interesante para comprender y aceptar las diferencias que se producen entre personas de diferentes lugares o culturas.

La comunicación a través de Internet tiene otra gran ventaja: la flexibilidad, ya que se puede participar cuando se quiere/cuando se puede (incluso en los Chat, que pueden fijarse en varias franjas horarias o cuando les venga bien a la mayor parte de interlocutores), no estando encorsetada dicha comunicación a horarios fijos e inamovibles como requiere la presencia física. Además, los ambientes telemáticos proporcionan una mayor democratización” tanto en lo que se refiere al acceso a información como a publicación. Este ambiente es construido por miles de personas que están ínter ligados formando una verdadera tela que propicia una construcción de un “saber colectivo” (Lévy 1996).

De la unión entre los conceptos clásicos del aprendizaje colaborativo y las nuevas tecnologías surge el planteamiento del Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (Computer Supported Collaborative Learning-CSCL). Su origen se remonta al uso de la modalidad de trabajo colaborativo en contextos de trabajo en la empresa, CSCW (Computer Support Collaborative Work), que posteriormente ha empezado a implantarse en el ámbito del aprendizaje escolar dando lugar al CSCL. (Steeple y Mayes, 1998).

En estos entornos la comunicación se realiza con personas que no se encuentran en el mismo centro y con las que podemos hacer un trabajo/tarea colaborativo. Si es así parece interesante utilizar unas herramientas que ofrecen amplios beneficios y apoyos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Son las llamadas plataformas educativas (También se las denomina plataformas de aprendizaje, de gestión del conocimiento, LMS *-Learning Management System-*, de enseñanza a distancia *-e-learning-*, etc.). Se tratan de sistemas que operan desde Internet, cuyo propósito de la mayoría es el de organizar y gestionar cursos en línea.

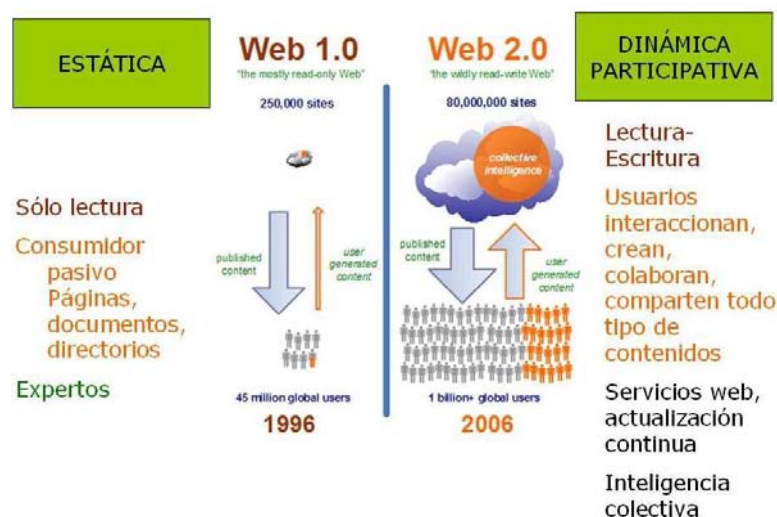
Pero, aunque la docencia no sea virtual, también se puede hacer uso de los recursos que proporcionan dichas plataformas si son útiles como apoyo a la enseñanza presencial, pero debemos esforzarnos en definirlos, configurarlos, utilizarlos... de manera que ayuden realmente a potenciar los valores que deseamos para nuestro alumnado y a conseguir los objetivos propuestos. Se pueden crear, por tanto, procesos de adaptación en una doble vertiente: a) adaptaciones en estas herramientas para responder mejor a las situaciones de enseñanza presencial y b) la misma enseñanza presencial se verá transformada por la utilización de estos nuevos recursos. Esto es lo que se conoce como *Blended Learning (B-Learning)*. Pero como matiza Sangrà (2003): “*El mejor sistema formativo es aquel que se adapta mejor a las necesidades y a las posibilidades del estudiante, que es el sujeto de la formación. Cada sistema será más o menos efectivo en función de su diseño y su correcta aplicación*”.

Por otra parte, el uso de estas herramientas y plataformas de enseñanza son una realidad en nuestro entorno, por lo que su uso en la enseñanza presencial (como apoyo a la misma) supone una preparación para el futuro de nuestro alumnado.

2.7. LA COLABORACIÓN EN LA WEB 2.0

La innovación en Internet es algo permanente desde su creación y ello hace que sea un medio en evolución constante. Cada día surgen nuevos servicios y aplicaciones pensados para los usuarios comunes, sin especiales conocimientos informáticos. Su sencillez de uso y, en general, libre acceso han hecho posible en poco tiempo el paso de una Web de páginas estáticas en la que el usuario era un consumidor pasivo de contenidos a una nueva Web más dinámica y participativa en la que el usuario interacciona y colabora, crea y comparte todo tipo de contenidos gracias a esos nuevos servicios que permiten una actualización continua.

Se ha pasado de la Web de la información a la Web de la colaboración. A finales de 2006, la revista Time proclamaba personaje del año al "usuario de la Web 2.0".



(Fuente imagen: CRIF Acacias bajo licencia Creative Commons.)

El término **Web 2.0** fue acuñado por Tim O'Reilly en 2004 para referirse a una segunda generación de Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios.

La Web 2.0 no es una tecnología en sí misma, es un modelo conceptual que simplificando se fundamenta en la interacción de tres ideas básicas:

- **La Web como plataforma de trabajo:** nuevos servicios que permiten realizar a cualquier usuario un gran número de tareas con aplicaciones y alojamiento en línea sin necesidad de instalar programas en un ordenador.
- **Generación dinámica e interactiva de contenidos:** los usuarios no sólo generan contenidos en canales de información, también siguen, comentan los que otros crean y los clasifican con etiquetas.
- **Colaboración en redes sociales:** se comparten espacios y surgen de forma espontánea comunidades virtuales con intereses comunes.

Las plataformas sociales abiertas (blogs, wikis, etc.) proporcionan espacios de colaboración para que se pueda producir ese tipo de aprendizaje socioconstructivo que ya proponía Vygotsky (1979). En su obra Vygotsky destacaba la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo y del lenguaje en la creación de conceptos y del propio pensamiento. El conocimiento se construye en un proceso en el que la experiencia individual está mediada por la interacción, de tal modo que lo que se aprende viene filtrado por el propio lenguaje, el entorno socio-histórico, la cultura y la relación con otras personas. Las ideas de Vygotsky fueron continuadas por Leont'ev (1981) y otros miembros de la escuela rusa que desarrollaron la Teoría de la Actividad (Activity Theory), que en la versión escandinava estudia el aprendizaje como una actividad de expansión que se estructura a partir de las motivaciones y objetivos del individuo, su comunidad y las características del propio objeto de aprendizaje. Otra teoría, que está también dentro del enfoque del constructivismo social, es el *Aprendizaje Contextualizado (Situated Learning)* de

Lave y Wenger (1991), que ven el aprendizaje como una actividad que está en función del contexto de las redes sociales o comunidades de práctica en que se desarrolla.

Recientemente George Siemens (2005) ha propuesto su teoría conectivista, en la que plantea que el aprendizaje es un proceso de conexión entre nodos o fuentes de información. Es necesario un enfoque totalmente nuevo, pues las grandes teorías psicopedagógicas (conductivismo, cognitivismo, constructivismo) fueron desarrolladas antes del impacto de las nuevas TIC sobre el aprendizaje y la organización del conocimiento. La habilidad para sintetizar y reconocer modelos y conexiones entre campos, ideas y conceptos es una de las claves. La capacidad de relacionar y procesar información es más decisiva que lo que se sabe, pues continuamente llega nueva información y el conocimiento puede residir fuera de nosotros mismos, en redes de bases de datos. Para facilitar el aprendizaje continuo es necesario nutrir y mantener conexiones. El *conectivismo* integra principios explorados en las teorías del caos, redes y teorías de la complejidad y auto-organización. Los objetivos principales de las actividades de aprendizaje *conectivistas* son la circulación fluida y precisa de información y el conocimiento actualizado, para lo cual son imprescindibles las nuevas tecnologías. Los nativos digitales (Prensky 2001) aprenden de distinta forma y eso puede que altere la forma de ver su zona de desarrollo próximo.

" ... El **Conectivismo** describe el aprendizaje como un proceso de creación de una red de conocimiento personal, un punto de vista que es congruente con los modos en que la gente socializa e interacciona en el mundo de la Web 2.0 - un mundo que enlaza mentes, comunidades e ideas al mismo tiempo que fomenta la personalización, colaboración y creatividad conducentes a la creación de conocimiento. Tales procesos llevan a una interdependencia de ideas, individuos, comunidades y redes de información con soporte tecnológico; una pedagogía de la Web 2.0 será la que consiga extraer beneficio de esta interdependencia. Llamamos **Pedagogía 2.0** a este enfoque. (McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. 2008)

Según estos autores la Pedagogía 2.0 quedaría definida por:

- **Contenido:** Microunidades que amplían los procesos cognitivos y de pensamiento ofreciendo diversas perspectivas y representaciones a los estudiantes y recursos generados por ellos mismos que aprovechan la acumulación de su propia creación, puesta en común y revisión de ideas.

- **Currículum:** Programaciones no fijas sino estáticas, abiertas a la negociación y la aportación del estudiante, consistentes en pequeños módulos de enfoque interdisciplinar que mezclan tanto el aprendizaje formal como el informal.

Comunicación: Multifacética, entre pares, abierta, con múltiples tipos de medios para conseguir claridad y relevancia.

- **Proceso:** Procesos reflexivos integrados y contextualizados que son iterativos, dinámicos y basados en la investigación y la actuación.

- **Recursos:** Múltiples fuentes, tanto formales como informales, que son de alcance global y ricas en diversidad de medios.

- **Ayudas:** Andamiajes y apoyo para que los estudiantes reciban ayuda de una red de pares, profesores, expertos y comunidades.

- **Tareas de aprendizaje:** Tareas auténticas, personalizadas, conducidas y diseñadas por los propios estudiantes, relacionadas con su experiencia y que les capaciten a crear contenidos.

"Con este enfoque centrado en el estudiante, flexible, rico en medios y comunitario, la Pedagogía 2.0 utiliza herramientas de software social que permitan el desarrollo de comunidades dinámicas de aprendizaje por medio de la conectividad, la comunicación y la participación." (McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. 2008)

El aprendizaje basado en proyectos, mediante tareas y resolución de problemas, la creación de comunidades virtuales y los proyectos de colaboración intercentros se presentan como las mejores opciones para el aprovechamiento didáctico de las nuevas posibilidades que ofrece Internet y el software social. En este

entorno las plataformas colaborativas virtuales tienen mucho que aportar como veremos en el próximo capítulo.

3. LAS PLATAFORMAS Y PORTALES VIRTUALES

Dejando a un lado las plataformas antes descritas encontramos en Internet una infinidad de portales y plataformas educativas con objetivos muy similares pero con servicios y recursos concretados desde la institución en la que se crea y para el colectivo al que se dirige. La necesidad de sistematizar, categorizar e identificar el contenido web presente en Internet ha provocado el desarrollo y posterior consolidación de los portales y plataformas como contenedores de contenido vitales en la web y por tanto, el establecimiento de nuevas modalidades de plataformas estrechamente vinculados a una actividad o comunidad concreta, como son estos portales periodísticos, museísticos, educativos, institucionales, etc.

La definición de portal viene dada por la concentración de información y servicios en un mismo sitio web, siendo por lo tanto, un concepto mucho más amplio que el de una página o un conjunto de páginas web alojadas en un servidor (López Carreño, 2003, p. 126). En el caso del portal educativo, lo entendemos como aquel sitio web donde se concentra información canalizada a través de productos y servicios relacionados con el ámbito educativo.

Dentro de las plataformas virtuales de formación también podemos señalar diferentes tipos dependiendo de los objetivos planteados en el desarrollo de las plataformas.

3.1. PORTALES EDUCATIVOS

Los portales educativos son espacios web que ofrecen múltiples servicios a los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, gestores de centros y familias): información, instrumentos para la búsqueda de datos, recursos didácticos, herramientas para la comunicación interpersonal, formación, asesoramiento, entretenimiento... Bedriñana Ascarza (2005, p. 83) los define como *“espacios web que ofrecen múltiples servicios a los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, gestores de centros y familias), tales como información, instrumentos para la búsqueda de datos, re-cursos didácticos, herramientas para la comunicación interpersonal, formación, asesora-miento, entretenimiento, etc.”*. Igualmente, el autor señala que las ventajas que proporcionan estos portales a sus destinatarios derivan de los servicios que ofrecen:

- Proporcionan información de todo tipo a profesores, estudiantes y padres, así como instrumentos para realizar búsquedas en Internet.
- Proporcionan recursos didácticos de todo tipo, gratuitos y utilizables directamente desde Internet (materiales didácticos on-line) o desde los ordenadores (tras la des-carga de una copia desde el portal al entorno local del usuario).
- Contribuyen a la formación del profesorado, mediante informaciones diversas y cursos de actualización de conocimientos.
- Asesoran a los profesores. En algunos casos los portales tienen espacios de asesoramiento sobre diversos temas: didáctica, informática, leyes, etc.
- Abren canales de comunicación (foros, chats, listas...) entre profesores, estudiantes, instituciones y empresas de todo el mundo. A través de ellos se comparten ideas y materiales, se debaten temas, se consultan dudas.
- Proporcionan instrumentos para la comunicación: correo electrónico, chats, espacios para alojar páginas web.

La mayoría de los portales son gratuitos y constituyen una cortesía de sus patrocinadores (normalmente instituciones administrativas, educativas y empresas del sector) hacia sus destinatarios. De esta manera, mediante la oferta de servicios de interés para los miembros de la comunidad educativa, pretenden difundir una buena imagen institucional o contactar con clientes potenciales (Marqués Graells 2002).

Sin embargo los espacios de intercambio son más bien escasos y por supuesto ninguno promueve la creación de proyectos colaborativos. Más bien componen un núcleo de información y recursos para la comunidad educativa que puede aportar también trabajos o ideas para su inclusión en el portal.

Vamos describir brevemente algunos de ellos a modo de ejemplo. En concreto de portales institucionales veremos el de la Comunidad de Madrid, Educamadrid, el de la Comunidad Andaluza, Averroes, el portal nacional CNICE y en el ámbito privado el portal Educared.

EDUCAMADRID

El Proyecto Educamadrid se genera en el seno de la Consejería de Educación, en el marco de actuaciones para el desarrollo TIC en los centros docentes no universitarios. Este portal va dirigido a alumnos y profesores, poniendo a su servicio contenidos y herramientas educativas personalizadas según el nivel mediante la interacción, comunicación y colaboración. El proyecto comenzó hace más de cinco años; la fase de desarrollo del proyecto se inició entre 2003 y 2004, con una fase en la que se llevaron a cabo pruebas piloto. En el 2005-2006 se comenzó el uso real de la aplicación.

Educamadrid contiene diversos servicios de de valor añadido sobre todo para aquellos usuarios registrados de la comunidad educativa. Además de una cuenta de correo y un escritorio personalizado, el usuario dispone de un espacio web en el que publicar su página mediante un sencillo asistente que permite generar la página en pocos minutos. Dispone de herramientas de gestión de usuarios para los administradores de los centros y contenidos exclusivos para los usuarios registrados.

Desde el portal se accede a la página web de los centros de la Comunidad de Madrid y existen distintos recursos educativos para su uso con los alumnos. También publica una revista mensual con contenidos educativos.

EL INSTITUTO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA (I.T.E.)

El portal institucional del ITE responde a la necesidad de aglutinar todo lo relativo las TIC en el ámbito educativo desde un portal nacional que diera impulso a su utilización y desarrollo en los centros. Su andadura comenzó en 1985 con los proyectos experimentales Atenea y Mercurio que dotaban de ordenadores a los centros. En 1988 se integran en el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (P.N.T.I.C) y en 1992 Las propuestas de los programas se integran en el sistema educativo. En 2000 el P.N.T.I.C. y el C.I.D.E.A.D. (Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Educación a Distancia), se fusionan creando el C.N.I.C.E. Después en 2009 aparece el ITE.

Actualmente el portal del ITE dispone de unos espacios dirigidos a docentes, niños, jóvenes, padres y personas adultas que unen la información educativa con propuestas de formación y gestión de cursos online. Desde el portan también se accede a la página de eTwinning, un portal de convivencia con sugerencias y normativa además de una revista educativa “Comunidad Escolar”. También tiene enlaces a las páginas web de los centros a nivel nacional.

AVERROES

El portal andaluz Averroes, que toma el nombre del pensador andalusí, es posiblemente uno de los más avanzados y completos portales institucionales en España desde su creación en 1996. Se define así mismo como una red de centros educativos que usan Internet como herramienta educativa, de información y de comunicación. La Consejería de Educación de Andalucía pretende satisfacer las demandas de innovación e investigación educativa del profesorado. La Red Averroes, renovada en el programa And@red, pone a disposición de la comunidad educativa contenidos de diferentes áreas y materias. El proyecto lleva consigo

también una importante labor de formación del profesorado en las nuevas herramientas que se realizará con cargo al Fondo Social Europeo.

Esta Red permite enlazar usando el protocolo TCP/IP y los servicios de Internet, los centros docentes andaluces de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, los centros de Enseñanza de Régimen Especial, centros de Adultos, Equipos de Orientación Educativa y los 32 Centros del Profesorado (CEP) repartidos por toda Andalucía.

Entre las características más sobresalientes cabe mencionar un alimentador RSS de noticias y novedades, un banco de recursos (BARTIC) educativos y enlaces muy extenso y acceso a los diferentes programas y proyectos gestionados desde la comunidad andaluza.

EDUCARED

El portal EducaRed está impulsado por la Fundación Telefónica, Telefónica y un gran número de organizaciones del mundo educativo en la que se encuentran asociaciones profesionales, confederaciones de padres e incluso sindicatos.

El objetivo del proyecto EducaRed es generalizar Internet como herramienta de innovación y formación pedagógica entre profesores, padres y alumnos de primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos de grado medio. Para ello, desde hace siete años, funciona el portal [Educared](#) al que están suscritos más de 11.000 centros españoles. EducaRed celebra cada dos años un congreso internacional con afluencia de miles de docentes.

Entre sus características más notables están los distintos certámenes en los que pueden participar los centros inscritos, como *A Navegar* de creación de páginas web por alumnos, un buen número de recursos y enlaces educativos, como el portal de ajedrez *Jaquemate*, y un buen número de posibilidades de formación en las que destacar la CEFA (Centro EducaRed de Formación Avanzada). Esta institución creada recientemente por la Fundación Telefónica y Fundación Encuentro tiene

como fin principal promover iniciativas de formación innovadora del máximo nivel para profesores y profesionales de la docencia.

Con este proyecto, las dos instituciones pretenden profundizar en el esfuerzo de preparación del profesorado para el nuevo entorno digital, que están llevando a cabo desde hace ya algunos años: en el caso de Fundación Telefónica a través de programas como Formación On Line, EducaRed Innova, el Aula Móvil o los Centros Modelo, y la Fundación Encuentro mediante sus tareas dentro del Foro de Experiencias Pedagógicas.

3.2. LAS PLATAFORMAS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

Entre las plataformas educativas, también podemos encontrar las plataformas de aprendizaje eLearning que mediante un portal virtual ofrecen cursos de formación a distancia y soporte de comunicación para las Universidades e instituciones educativas. Entre estas podemos destacar: A2zClass; ABC Academy; Addeo; Allaire Forums and Macromedia; Almagesto; ARIADNE; Authorware; Asymetrix ToolBook; BlackBoard; Claroline; Click2.learn; CoMentor; CourseInfo; Convene.com; Docent; EAdministrator; Editions ENI; Eduprise.com/ Collegis; FirstClass Classrooms; Global Learning Systems; IBM Global Campus; Integrity E-learning; IntraLearn; JenzaEducator; Knowledgesoft; Learning Space; Moodle; NetCampus; Phoenix Pathlore; Profe; Saba; Symposium; Toolbook; Ucompass; VCampus; Virtual Training; Virtual-U; Web Course in a Box; WebBoard; WebCT; y, Whiteboard, entre otras.

La principal ventaja ofrecida por este tipo de entornos ha sido la integración de diferentes herramientas y servicios para la gestión y enseñanza de este tipo de formación. En los últimos años, la integración y centralización en un único entorno de estas herramientas, ha facilitado y optimizado la labor tanto de administradores como de tutores, haciendo además más agradable el trabajo de los alumnos.

Las Plataformas de Teleformación tienen varias denominaciones pueden ser Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVE-A), Sistemas Telemáticos de Teleformación o Plataformas de Gestión de Aprendizaje (Learning Management System, LMS).

Las plataformas de aprendizaje son herramientas integradas que se utilizan para la creación, gestión y distribución de formación a través de la Web. Es decir, son aplicaciones para la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativas.

La utilización de una plataforma integrada permite la creación y gestión de cursos completos para la Web sin que sea necesario conocimientos profundos de programación o de diseño gráfico. El acceso al material didáctico (textos, gráficos o incluso vídeos con información del profesor) combina diferentes opciones de interacción y retroalimentación, tales como videoconferencia, correo electrónico, foros de discusión, chats, etc.,

Las plataformas de formación son potentes instrumentos que permiten diseñar, elaborar e implementar un entorno educativo que esté disponible en Internet con todos los recursos necesarios para cursar, gestionar, administrar y evaluar las actividades educativas, dentro de las ofertas que se hallan en el mercado (Chiarani et al 2002). Estas plataformas funcionan muy bien como complemento a la enseñanza presencial o como medio de adquirir formación en diferentes contenidos sin tener que pisar un aula. Las herramientas de comunicación disponibles, email, foros, chats, permiten la comunicación entre los alumnos y docentes. Sin embargo, aún no se halla disponible, una versión que emule un ambiente de aprendizaje real y menos que ofrezca la posibilidad de lograr aprendizajes significativos, motivadores y colaborativos con los alumnos mas jóvenes, tal como se viene propiciando en plataformas como eTwinning.

EJEMPLOS DE PLATAFORMAS

Estas plataformas pueden ser de pago o de código abierto. Éstas últimas son de libre distribución y pueden ser mejoradas o transformadas por los usuarios. Vamos a describir brevemente alguna de estas:

Dokeos es una plataforma de código abierto usada en España. Ofrece un curso demo que facilita la comprensión de la herramienta. Entre los recursos ofrecidos se puede señalar los siguientes espacios: contenidos, autoevaluaciones, agenda e información sobre los grupos que participan en el curso.

WebCT (*Web Course Tools*, o Herramientas para Cursos Web) es un sistema comercial de aprendizaje virtual online, el cual es usado principalmente por

instituciones educativas para el aprendizaje a través de Internet. La flexibilidad de las herramientas para el diseño de clases hace este entorno muy atractivo tanto para principiantes como usuarios experimentados en la creación de cursos en línea. Los instructores pueden añadir a sus cursos WebCT varias herramientas interactivas tales como: tableros de discusión o foros, sistemas de correos electrónicos, conversaciones en vivo (chats), contenido en formato de páginas web, archivos PDF entre otros. WebCT tiene actualmente dos versiones: WebCT *Vista* y WebCT *Campus Edition*. *Vista* es la versión profesional completa dirigida a empresas, y *Campus Edition* (Versión Universitaria) es ofrecida a instituciones que ya tienen servicios tales como de sistemas de almacenamiento de archivos y herramientas para registro de cursos. El programa no tiene costos fijos, estos dependen del tamaño de la institución y de como va ser usada.

La plataforma **BSCW –Basic Support for Cooperative Work–**, una plataforma para el desarrollo de actividades colaborativas que ofrece la oportunidad de trabajar sobre un archivo a un grupo de personas al mismo tiempo. Permite compartir documentos, es fácil de utilizar, ofrece la posibilidad de almacenar información de forma gratuita. Una derivación de la plataforma BSCW es Synergeia, basada en espacios de trabajo compartido. Algunas de las herramientas que ofrece son los foros, pizarra y el calendario.

La plataforma **Moodle** es una de las mas populares. Es de libre distribución y permite su descarga e instalación en el ordenador de manera gratuita. Se considera una herramienta especialmente diseñada para dar soporte a un marco de educación social constructivista en la red. Ofrece tres perfiles de acceso: administrador, profesor y alumno. Con el perfil de administrador se puede configurar la plataforma y gestionar los usuarios, los cursos, registros y los archivos. Muestra un módulo de comunicación (foro y chat) y un módulo de contenido. Además, presenta otros cuatro módulos: consultas, cuestionarios, talleres y tareas. A través del módulo “consultas” el profesor presenta preguntas que son contestadas por los alumnos en función de las opciones mostradas por el docente. La evaluación se realiza a través de los

cuestionarios. Los talleres constituyen un espacio destinado para el trabajo colaborativo.

ZonaClic, del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, es un espacio de cooperación de docentes donde se puede compartir materiales didácticos. Pretenden impulsar el desarrollo de espacios de trabajo cooperativo en la red. Describimos a continuación las herramientas que ofrece biblioteca de actividades, JClic, Clic, comunidad, documentos, soporte (preguntas más frecuentes), herramientas, herramienta de búsqueda y cambio de idioma de la plataforma.

La sección de Innovación de la UNED (Innova Desarrollo Tecnológico, Tec-InFor), ha desarrollado un portal para dar soporte a los cursos de enseñanzas no regladas de la UNED: **ALF** (aprendizaje colaborativo y formación on-line). Es un espacio integrado de comunidades y cursos para la educación superior a distancia, diseñado fundamentalmente para el trabajo colaborativo y el refuerzo del aprendizaje significativo y activo.

4. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COLABORATIVAS

Dentro de los proyectos colaborativos a través de las TIC nos encontramos con las plataformas virtuales colaborativas. Estas herramientas permiten el desarrollo de proyectos colaborativos entre centros educativos utilizando las TIC como medio de comunicación e intercambio. Existen algunas con alcance europeo como eTwinning o myEurope y otras restringidas a Hispanoamérica como Red Escolar o Clases gemelas. Otras tienen alcance global como ePals. En España podemos encontrar algunas plataformas que responden a las características anteriormente descritas: Educalia, La plataforma HEDA y la acción eTwinning. Dado que la segunda es objeto de un estudio en profundidad en este trabajo, vamos a empezar explicando el funcionamiento de la plataforma HEDA para tener elementos de referencia, así como de la plataforma myEUROPE pues ambas comparten elementos con eTwinning. Posteriormente describiremos en breve otras plataformas y portales.

4.1. LA PLATAFORMA VIRTUAL HEDA

Este proyecto surge como extensión del proyecto de innovación EDA llevado a cabo por 26 docentes en 24 centros de Educación Secundaria en Andalucía, proyecto pionero en España de investigación sobre la utilización prolongada del uso de las TIC como medio didáctico en las clases de Matemáticas, basado en la utilización de los materiales del proyecto Descartes.

El proyecto HEDA (Hermanamientos Escolares con Descartes desde Andalucía) fue planificado por 23 de estos docentes. Pretende extender la experiencia acumulada por los participantes en EDA al resto de la comunidad educativa y profundizar en todos los aspectos tratados en EDA con el principal objetivo de investigar, diagnosticar y ofrecer modelos sobre la utilización de las TIC y del trabajo colaborativo en las tareas educativas, su aportación a la mejora de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, difundir esos modelos de uso y buena práctica e incentivar las relaciones de trabajo cooperativo entre profesores y profesoras, alumnos y alumnas y centros educativos, no solo andaluces sino también con otros de la Unión Europea dentro del proyecto eTwinning, lo que supone integrar en el entorno educativo la cultura y lenguas europeas.

Es un proyecto global que se personaliza en cada uno de los centros participantes según sus propias características, todos atendiendo al proyecto común conjunto pero con el enfoque y contenidos que decidan los profesores y las profesoras participantes en cada centro.

4.1.1. ANTECEDENTES:

El Proyecto Descartes se diseñó en el año 1998 con objeto de generar herramientas informáticas y con ella materiales educativos interactivos, para que los profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria pudieran usar y adaptar esos materiales con facilidad y utilizarlos en sus clases de matemáticas.

Desde el principio se experimentaron los materiales que se iban desarrollando en las aulas, bien por parte de los profesores y profesoras que los desarrollaban o bien por parte de los que realizaban los cursos de formación, los cuales terminaban con una pequeña experimentación en el aula con sus alumnos y alumnas.

Entre Septiembre de 2005 y enero de 2006, por primera vez se realiza un proyecto extenso de utilización de las TIC en las aulas de matemáticas, conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: EDA (Experimentación con Descartes en Andalucía), con 26 docentes en 23 institutos públicos de Educación Secundaria y un

centro concertado, para investigar la aplicabilidad de las tecnologías de la información y comunicación en el área de Matemáticas.

Dicha experimentación pretendía:

- Que los profesores y profesoras participantes adquiriesen estrategias de uso de las TIC como medio didáctico en las clases de Matemáticas.
- Determinar las herramientas y condiciones que son necesarias para que una utilización prolongada sea efectiva.

La experimentación se realizó en distintos niveles educativos: Desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato e incluía 5 grupos de Diversificación.

Durante el proceso de EDA los profesores y profesoras recibieron una formación pedagógica, el curso *Descartes en el aula*, de ayuda a la experimentación, para permitirles elaborar su propio proyecto para sus alumnos y alumnas, lo que les ha capacitado para diseñar y llevar a cabo proyectos de experimentación con las TIC en el aula.

En la experimentación los profesores y profesoras confeccionaron los documentos de su propio proyecto, adaptando las actividades previstas a la metodología más conveniente en función de los alumnos y alumnas a los que iba dirigido, documentos que se publicaban en Internet, en la que se denomina web EDA 2005, lo que permitió que toda esa información fuera compartida por todos los profesores y profesoras. En la web también se colocaron los materiales que usaban los alumnos y alumnas. Al finalizar la experimentación cada uno presentó su informe final, con los pasos realizados durante el proceso y sus conclusiones.

Las principales conclusiones de EDA muestran que: *cuando los profesores y profesoras tienen la formación (cursos Descartes Básico, Descartes 2 y Descartes en el aula), apoyos adecuados (formación pedagógica y asesoría técnica), disponen de herramientas y materiales específicos para su asignatura (web Descartes, web EDA) y se consigue organizar una red de docentes bien conectada y con un alto grado de*

colaboración (foro, correo electrónico), los resultados son muy esperanzadores para la actividad diaria en las clases, donde mejora ostensiblemente la actitud de los alumnos y alumnas y, como consecuencia, también mejora la consecución de los objetivos educativos que se alcanzan, al menos, en el mismo grado que con otros medios, y en muchos casos con resultados sensiblemente mejores. (CNICE/Heda 2006)

La introducción de las TIC que realizaron los profesores y profesoras de la EDA, se hace, por una parte, incorporando las tecnologías como herramientas de apoyo a metodologías ya conocidas y bien experimentadas en las aulas y, por lo tanto, incrementando la eficiencia de esas metodologías, pero también ensayando nuevas estrategias metodológicas adaptadas a los nuevos medios.

Independientemente de que los centros participantes sean o no centros TIC y de que los profesores y profesoras participantes sean del Departamento de Matemáticas, en HEDA se sigue profundizando en la formación necesaria del profesorado en el uso educativo de las tecnologías, produciendo nuevos recursos digitales de calidad para diferentes niveles educativos de la ESO y el Bachillerato (para el currículo de Matemáticas) y buscando las mejores formas de utilización de los medios TIC en el aula que redundará en beneficio para todo el profesorado y alumnado de los centros implicados.



En la web cada profesor pondrá su experiencia en HEDA para coordinar el diseño, organización, puesta en marcha, ejecución y evaluación de su proyecto y su compromiso para hacerlo extensivo al resto de los participantes y para promover al menos un hermanamiento en eTwinning lo que pretende beneficiar a todo el centro y fomentar en otros profesores de su centro y de su zona la utilización de las TIC y el trabajo colaborativo.

4.1.2. FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA

Básicamente HEDA es una plataforma que incorpora una serie de recursos que permiten al profesorado crear un proyecto de colaboración para el área de las matemáticas y hermanarse con otro centro a través de eTwinning. Hasta el momento esta plataforma es de ámbito exclusivamente de la Comunidad de Andalucía.

CREACIÓN DEL PROYECTO

En la web de HEDA existe un proyecto base que los centros pueden utilizar para crear el suyo propio. Este proyecto de innovación intercentros exige el uso de la TIC por parte de un grupo de alumnos y profesores y organizar grupos de trabajo entre profesores de diferentes centros. Los objetivos y contenidos del proyecto se pueden escoger entre los que propone la propia plataforma

Una vez creado el proyecto que incluye una dotación económica para su desarrollo se presenta a la Junta de Andalucía para su aprobación. Posteriormente se invita a los centros a que participen en un hermanamiento mediante la plataforma eTwinning.

OBJETIVOS DEL PLAN HEDA PARA LOS PROYECTOS.

En cada proyecto que se realice con HEDA los centros pueden elegir sus objetivos dependiendo de los que se quiera conseguir mediante el uso de la plataforma. Entre los disponibles en el sitio web podemos destacar:

1. Detectar y analizar las dificultades que surgen al utilizar el ordenador como medio de aprendizaje de forma continuada.
2. Observar la actitud de los alumnos y alumnas ante esta nueva forma de aprendizaje con ordenador y diagnosticar sus efectos.
3. Hacer propuestas que ayuden a la mejora de los procesos de aplicación de las TIC en las aulas.
4. Publicar ejemplos, bien documentados, de los recursos digitales de calidad para diferentes niveles educativos de la ESO y el Bachillerato (para el currículo de Matemáticas),
5. Crear una plataforma abierta que permita compartir proyectos, estrategias y desarrollos realizados por los profesores y profesoras, favoreciendo el intercambio de ideas.
6. Compartir y ampliar la información que cada uno de los profesores y profesoras tiene sobre un tema, comparando propuestas y opiniones mediante espacios de diálogo (foro privado, weblogs).
7. Analizar la actitud de los alumnos y alumnas ante el aprendizaje colaborativo en equipo y diagnosticar sus efectos.
8. Fomentar el desarrollo de capacidades dirigidas a construir conocimiento, capacitando a los alumnos y alumnas a acceder a la información, tratarla y experimentar con ella, establecer relaciones, asociaciones y expresarse con ella.

9. Introducir a los profesores en los fundamentos pedagógicos del aprendizaje colaborativo y de la acción eTwinning, basados en el modelo de Aprendizaje en Colaboración Asistido por Ordenador (CSCL).
10. Redactar un proyecto eTwinning a partir de principios básicos de análisis, planificación y evaluación.
11. Iniciar relaciones de cooperación entre centros educativos situados en distintos países de la Unión Europea.
12. Experimentar la eficacia de los distintos medios TIC para favorecer el aprendizaje en colaboración y a distancia entre alumnos y alumnas de distintos países.

Relacionados con el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras, y alumnos y alumnas en Andalucía

13. Fomentar la colaboración entre los profesores y profesoras del centro educativo que solicita el proyecto. (Para la elaboración de los recursos, las estrategias de aplicación en el aula y en el desarrollo de su evaluación...)
14. Fomentar la colaboración entre los profesores y profesoras de los centros educativos participantes en el proyecto HEDA Intercentros. (Tendrán acceso, a través de una plataforma compartida, a los proyectos, estrategias y desarrollos de los demás docentes y, en definitiva, favoreciendo el intercambio de ideas y recursos.)
15. Fomentar la colaboración entre alumnos y alumnas en el aula. (En las actividades del aula se pueden plantear proyectos que requieran la colaboración entre ellos para conseguir un objetivo común utilizando las herramientas TIC)
16. Integrar las herramientas de comunicación en el aula. (En el aula se plantearán proyectos que requieran utilización habitual de recursos TIC - correo electrónico, foro, web, blog...- para la colaboración y consecución de los objetivos.)

17. Fomentar la colaboración entre alumnos y alumnas del centro. (Se establecen proyectos donde intervienen alumnos de diferentes grupos -y/o diferentes centros- que tienen que compartir recursos TIC para la consecución de los objetivos comunes).

Relacionados con el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras, y alumnos y alumnas en la Unión europea (eTwinning)

Con el proyecto eTwinning se persigue que al menos uno de los profesores o profesoras del proyecto HEDA realice un proyecto de hermanamiento de su centro con otro de la Unión Europea ayudando a la mejora del conocimiento de otras realidades y culturas europeas así como el fomento de la práctica de otros idiomas:

18. Utilizar recursos TIC de todo tipo por parte de profesores y profesoras de dos países de la UE para determinar los más efectivos en cada proceso o actividad.
19. Fomentar la colaboración entre profesores y profesoras de distintos países de la UE para definir el proyecto, las estrategias y su desarrollo a través de una plataforma de comunicación, favoreciendo el intercambio de ideas.
20. Utilizar recursos TIC de todo tipo por parte de los alumnos y alumnas de los dos países de la Unión Europea y determinar su eficacia.
21. Fomentar la colaboración entre los alumnos y alumnas de los dos países de la UE para llevar a cabo actividades y proyectos conjuntos.
22. Utilizar una lengua no materna para establecer comunicación y colaboración.
23. Potenciar del bilingüismo.
24. Mejorar el conocimiento mutuo entre los hermanados: cultura matemática, cultura general, lengua, costumbres...
25. Mejorar el conocimiento de la realidad europea.
26. Favorecer la integración de los ciudadanos europeos a través de la ciencia, la cultura y la comunicación.

CONTENIDOS DE LOS PROYECTOS

Desde la plataforma se proponen, como ejemplo, diferentes modelos de aplicaciones educativas de hermanamientos escolares para elegir, dependiendo de muchas circunstancias: de los profesores que participen, de los grupos con los que se experimente... todo está a debate entre todos los participantes, pero en este caso las aportaciones de cada uno son fundamentales para esa colaboración.

1. Realización de Unidades Didácticas de Descartes y planificar su aplicación en las aulas de forma conjunta y coordinada con el centro hermanado, creando materiales específicos para analizar la evolución y la comparación de resultados.

1.1. Diseñar escenas de Descartes que permitan evaluar el proceso de manera conjunta entre ambos centros. También pueden plantearse cuestiones que haya que desarrollar por ambos centros a la vez y cuya puesta en común pueda hacerse por un Chat o hablado a través del Google Talk, SKYPE, para resolver esas cuestiones.

2. Plantear conjuntamente a los alumnos y alumnas de las aulas hermanadas un mismo proyecto que se resuelva usando Descartes y/u otras herramientas TIC matemáticas que requiera la colaboración de varios alumnos o alumnas (bien del mismo grupo y centro o de cualquiera de las formas posibles), que los equipos sean mixtos (dos alumnos de un país y dos de otro). Al finalizar se colocarían los resultados en una web. Los proyectos pueden ser muy variados:

2.1. Estadística sobre cualquiera de los temas de interés. Los alumnos y alumnas podrían decidir desde la elección del tema, la confección de la encuesta, la recopilación de los datos, la validación y tabulación, la selección de la herramienta informática, la introducción de datos, el análisis estadístico y interpretación de los resultados, confeccionando un informe completo.

2.2. La confección de un catálogo geométrico de objetos de su entorno. Se podría organizar una base de datos de palabras y conceptos geométricos que ellos mismos confeccionarían, y después deberían buscar en su entorno real esos elementos. Se podrían sacar fotografías y construir la base de datos; cada

fotografía llevaría una descripción geométrica. Se pueden realizar escenas con Descartes para realizar pruebas de ese apartado.

- 2.3. Base de datos de conceptos matemáticos definidos con escenas de Descartes que puede ser general o en torno a un tema concreto. Los alumnos y alumnas podrían aprender a confeccionar sus propias escenas.
- 2.4. Plantear un proyecto sobre una situación real, por ejemplo buscar datos en Internet sobre el crecimiento del coste de la vivienda, cada grupo de alumnos y alumnas en su país. Buscar una función que se ajuste a esos datos y hacer una proyección estimativa.
- 2.5. Utilizar herramientas de Internet para aprender conceptos físicos y matemáticos. Los conceptos de escala y medida pueden entenderse usando el Google-maps ya que ofrece datos de unidades de longitud en dos sistemas de medidas, permitiendo manejar el concepto de escala y de cambio de unidades. Y puede aprovecharse para hablar del concepto de notación científica ya que ofrece datos de distancias en visión desde un satélite. Se pueden configurar escenas con Descartes utilizando fotos (capturas de pantalla del google maps, fotos de monumentos de las ciudades hermanadas...) y la regla y el transportador de Descartes para medir distancias entre ciudades, calles, monumentos...
3. Organizar una feria de matemáticas interactivas y manipulativas. En la parte interactiva (utilizando descartes en la configuración) se pueden usar juegos numéricos de lógica, juegos de acotaciones, juegos de asociación... y, en la parte manipulativa, se pueden plantear ejercicios con palillos, cubos (la información de puede realizar en una presentación que realicen los propios chavales de ambos centros), confección de ilusiones ópticas...
4. Concurso del problema de la semana: una semana cada centro pone un problema “ingenioso” y se valora la originalidad de la solución, siempre en formato TIC, para poderse transmitir con facilidad. Puede enfocarse de muchas maneras: puede ser específico entre dos centros, general para todos los centros de HEDA o

abierto para todos los centros que hagan proyectos de matemáticas o incluso para todos los centros eTwinning que quieran participar.

5. Escher com fuente de actividades matemáticas: se puede montar un estudio monográfico sobre él con el objetivo de hacer una exposición virtual, con comentarios matemáticos, sobre sus cuadros.
6. Monografía sobre algún matemático, sus aportaciones y beneficios para la sociedad. búsqueda de información en Internet, análisis de sus aportaciones, explicaciones sencillas, ejemplos y realidades debidas a sus estudios y descubrimientos.
7. Actividades de investigación matemática: cómo dividir un cuadrado en dos partes...
8. Las matemáticas en la prensa escrita: cada centro estudiaría los periódicos de su zona (trabajo colaborativo interno y externo) para confeccionar una publicación sobre la influencia de las matemáticas en la comunicación impresa.
9. Proyectos de trabajo:
 - 9.1. Trabajos concretos que puedan parecer absurdos o imposibles, como contar las hojas que hay en un bosque, o las moléculas de agua de un río, o los pelos que tienen en la cabeza los alumnos de la clase. Que requieran búsqueda de estrategias eficientes.
 - 9.2. Trabajo sobre música y matemáticas. Números racionales e irracionales, ciclos cadencias, nomenclatura.
 - 9.3. Trabajo sobre símbolos y codificación. Sistemas de representación. Símbolos numéricos. Sistemas de numeración.
 - 9.4. Trabajo sobre unidades de medida. A lo largo de la historia. Distintas culturas.
 - 9.5. Trabajo sobre números grandes y pequeños. Métodos de representación numérica, medidas de longitud, peso, capacidad, tiempo...

En general los proyectos están abiertos a las posibilidades de los centros y personal participante.

RECURSOS Y HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA

Para la ejecución del proyecto la plataforma pone a disposición del profesorado una serie de recursos de diversa índole estos recursos están organizados de forma que se puede acceder a ellos de dos formas diferentes: Recursos por contenido y por centros. En el primero y el más útil nos encontramos con varias unidades didácticas y ejercicios que los alumnos pueden realizar online. Se encuentran ordenados por niveles desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato aunque también los hay de diversificación curricular. En el segundo los mismos recursos están ordenados por los centros que los han creado. También permite acceder a los mismos recursos ordenados por los cursos de formación que motivaron su creación. Esta última ordenación parece obedecer exclusivamente a criterios estadísticos. De cualquier manera nos encontramos ante diferentes actividades que se pueden incorporar a la docencia en cualquier momento y están accesibles para cualquier persona.

Posiblemente el recurso más interesante es la posibilidad de acceder a un curso que exista ya o crear uno propio. El portal aquí se divide en *Formación*, para acceder a un curso relacionado con el uso de las TIC en el aula. Entre ellos encontramos cursos sobre como crear páginas web con Descartes, web 2.0 o creación de cursos mediante Moodle. La mayoría de los cursos permite acceder a ellos como invitado para ver su contenido. Para la evaluación del curso es necesario registrarse.

Encontramos también la *Hedateca*, en la que podemos encontrar proyectos y materiales TIC para descargar y usar en clase. Aquí encontramos webquest, presentaciones educativas, materiales realizados con Descartes y la posibilidad de aportar diferentes apuntes por los propios profesores.



En *tu espacio* nos encontramos con el lugar que cada centro dispone para compartir los contenidos que se están impartiendo ante sus alumnos. Algunos centros permiten el acceso como invitados. En ellos además de los apuntes y actividades que se están llevando a cabo encontramos cuestionarios que deben rellenar los alumnos, foros de discusión, recursos, talleres y tareas.

Finalmente en *Hermanamientos* podemos encontrar aquellos que se han llevado a cabo hasta el momento entre centros de Andalucía y también alguno con otro centro de España. En realidad se trata de un espacio de trabajo conjunto en la que los alumnos trabajan contenidos de alguna asignatura.

También encontramos dos herramientas de intercomunicación que son el Blog y el foro. El Blog HEDA es el espacio de comunicación sobre todo lo que ocurre en esta plataforma. Desde los últimos hermanamientos hasta los cursos de formación disponibles. El foro es un grupo privado gestionado por el CNICE al que sólo tienen acceso los usuarios registrados.

4.2. LA PLATAFORMA MYEUROPE

2.2.1. INTRODUCCIÓN

myEUROPE es un proyecto basado en Web que pretende ayudar a los profesores a concienciar a sus alumnos de lo que significa ser un ciudadano en Europa. Con la participación de una red de más de 8000 escuelas, la diversidad de Europa se pone en el aula a través de Internet, porque según esta plataforma el camino de una convivencia en Europa comienza en la escuela.

Desde su lanzamiento en mayo de 2000, el proyecto se ha centrado en la ciudadanía europea y la educación intercultural a través de las actividades en línea y ejemplos de prácticas en el aula a nivel de primaria y secundaria. Durante los últimos cuatro años, myEUROPE se ha convertido en una de las mayores redes de escuelas en Europa. Se han alentado los contactos entre los profesores y sus clases de los Estados miembros, los nuevos Estados miembros y países candidatos, involucrar a los estudiantes en proyectos de colaboración y actividades educativas.

La plataforma myEUROPE ofrece contenidos en tres idiomas (Inglés, francés y alemán), pero las contribuciones a las actividades están disponibles en todas las lenguas europeas. El público principal del proyecto son estudiantes de 5 a 20 años de edad, pero el proyecto también se extiende a los padres de los estudiantes y las comunidades locales.

Se basa en actividades en línea que principalmente son un proyecto basado en una Web de clase que puede tener lugar durante un día, una semana, un mes o más tiempo. Su tema suele ser flexible y adaptarse fácilmente a las necesidades docentes, las necesidades, expectativas y el plan de estudios nacional. El enfoque myEUROPE se basa principalmente en actividades sobre la ciudadanía europea, la diversidad cultural, la geografía y la historia europea, y el medio ambiente.

Al tomar parte en las actividades de la myEUROPE, los profesores se benefician de una línea pedagógica común para tratar de introducir y ampliar los conceptos de ciudadanía europea y la diversidad cultural, y también están diseñados para complementar los planes de estudio nacionales.

Cada actividad, dispone de:

- Directrices pedagógicas, para ayudar a los maestros a implementar las actividades en el aula.
- Un formulario de presentación para cargar contenidos en el sitio web.
- Una lista de resultados, para compartir contenidos de valor con el de otras escuelas, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los recursos en línea, o para ayudar a las clases a obtener más información sobre el tema de la actividad.



A través de dichas actividades myEUROPE ofrece sugerencias a los profesores para combinar la enseñanza tradicional con las herramientas modernas de comunicación disponibles en la Web y para integrar las nuevas tecnologías a través del currículo. Al igual que cualquier lección en el aula, las actividades contribuyen a la educación

de los estudiantes y el desarrollo mediante la transmisión de conocimientos y el desarrollo y el fortalecimiento de actitudes positivas, habilidades y valores. Los resultados de esas actividades proporcionan un conjunto de ejemplos relevantes de cómo enriquecer y preservar la herencia europea común.

A través de myEUROPE los profesores tienen acceso a una variedad de ejemplos de prácticas, desde, historias de las TIC, la enseñanza de las ideas y los sitios web de la escuela y los proyectos. Además, pueden utilizar una guía de proyectos de colaboración para ayudarlos a integrarse o coordinar proyectos basados en Web en sus clases.

Las escuelas deben registrarse para unirse a la red myEUROPE. Al hacerlo, inmediatamente se benefician de todos sus servicios: la lista de correo, boletín de noticias, la comunidad y la búsqueda de socios del foro. Además, el sitio web da visibilidad a todas las escuelas a través de "Inside Schools", una sección que tiene por objeto dar a los visitantes una visión general de la riqueza de culturas, idiomas y países de todos los rincones de Europa, de sus aulas y de la práctica escolar.

4.2.2. FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA

Para poder participar en un proyecto el primer paso es inscribir a la escuela y al responsable del proyecto. Los proyectos son unas actividades, cortas o largas, orientadas a satisfacer unos objetivos educativos concretos. Casi siempre tiene que ver con el conocimiento intercultural europeo. Consisten en una serie de tareas utilizando las TIC. Un profesor o un grupo de ellos puede empezar y coordinar un proyecto. Deben definir la estrategia a seguir, una fecha de comienzo y otra de finalización.

Básicamente, un proyecto desarrollado en myEUROPE está pensado para motivar a sus participantes a unirse a experiencias de aprendizaje en línea, ampliar sus horizontes y aprender de primera mano sobre otras culturas.

Normalmente el objetivo de un proyecto convencional es el intercambio de información: textos (por ejemplo historias, ensayos), gráficos (p.e. fotografías, dibujos, ilustraciones) u hojas de cálculo (p.e. tablas de datos, análisis), como resultados de una investigación sobre el país de origen.

Involucrarse en este tipo de proyectos proporciona a los alumnos experiencias concretas de la vida diaria que les pueden servir para adquirir una variedad de destrezas mientras buscan información para el proyecto (entrevistas, documentación, fotografía, y TIC)

El primer paso suele ser apuntarse a un proyecto que ya esté creado. Para ello el docente puede consultar el Foro de Socios de EUN o la sección Proyectos Destacados en la página web myEUROPE.

4.2.3. CREACIÓN Y DESARROLLO DE UN PROYECTO

Para tener éxito, un proyecto de colaboración empieza por una planificación rigurosa, pero debe ser flexible, teniendo en cuenta la variedad de sistemas educativos que hay en el mundo. Además, es necesario un diagnóstico cuidadoso de las necesidades de los alumnos y de lo que desea lograr el docente. (www.myEurope)

El proceso para crear un proyecto consta de tres fases:

A- Preparación

- Tema del proyecto, conceptos y objetivos

El docente piensa el tema y los conceptos. Utilizar una pedagogía innovadora de colaboración es algo más que alentar a que los alumnos a que intercambien mensajes en un club de amigos por correspondencia. Un paso correcto es buscar un tema que les atraiga de su vida virtual. El docente debe definir unos objetivos

concretos y describir claramente las actividades y tareas planificadas, qué documentos pretende que sus alumnos vana crear, y los resultados que aportarán a sus desarrollo académico.

- Elementos de un proyecto

Es importante encontrar un nombre para su proyecto que sea corto, expresivo y único Además hay que delimitar la asignatura(s), idioma(s) y temporalización. Una plantilla para esto se incluye en la documentación de la plataforma. Estos suelen incluir:

1. Definición

- Tema
- Concepto
- Objetivo

2. Elementos

- Edad del grupo
- Área(s) curricular(es)
- Idioma(s)
- Temporalización

3. Descripción de la tarea

- Actividades de clase
- Resultados

3.1. Herramientas

- Feedback
- Revisión
- Mejoras

3.2. Actividades de introducción

- Creando una lista de correo
- Conociendo a los compañeros

3.3. Planificando el trabajo en grupo

3. 4.Compartir y publicar los resultados

4. Actividades finales

- Evaluación
- Difusión

B- Fase de pruebas

El docente debería probar su proyecto a pequeña escala con su clase, y luego ampliarlo, implicando más clases de su centro escolar y de otros lugares.

Una vez puesto en marcha, el proyecto debería ser mejorado, revisado y actualizado junto con sus socios. Sus necesidades y sugerencias deberían ser tomadas muy en cuenta.

C- Puesta en práctica

El docente anuncia su proyecto cuatro o cinco semanas antes de que empiece e incluye pautas para sus compañeros. Debería anunciarlo bien en la lista de correo de myEUROPE, bien en uno de los foros de EUN (European schoolNet). Debería pedir a sus compañeros que se registren, rellenando un formulario que adjuntará en su anuncio.

Puede mejorar la planificación de su trabajo y gestión de las actividades si usa el correo electrónico o una de las comunidades online de EUN, teniendo en cuenta el calendario escolar. Debe asegurarse que deja claros las fechas y plazos de entrega.

D- Actividades de introducción

Estas actividades ayudan al grupo a trabajar conjuntamente como un verdadero equipo:

a) Crear una lista de correo

Crea una lista de correo usando el servidor de correo de su centro educativo o usando alguno de los servicios gratuitos en línea que ofrecen servidores conocidos mundialmente, como Yahoo o Microsoft. Cree un listado con los nombres y direcciones de correo electrónico de todos los integrantes, así podrán comunicarse usando tanto con la lista de correo como individualmente.

b) Conocer a los socios

El docente envía un mensaje de bienvenida para presentarse el mismo y sus alumnos: describiendo su centro educativo, clase y entorno, su situación como profesor y los intereses de sus alumnos. Debe ser sociable y pedir al grupo que responda, esto es fundamental para que consigan los objetivos pretendidos.

E- Planificando el trabajo en grupo

Desde la plataforma se anima a los participantes a planificar su trabajo. Aunque no hay una receta universal para esto, porque como ya se mencionó antes, el currículo es diferente según el país.

Un punto fundamental es apreciar los esfuerzos que hacen los participantes por terminar su trabajo. Los resultados del proyecto dependen en gran medida de los compañeros y sus alumnos. La cooperación y la flexibilidad son imprescindibles. Por eso se hace incapié desde la plataforma en que hay que leer y responder diariamente a todos los mensajes, siendo positivo, honesto y abierto a las circunstancias cambiantes.

F- Compartir y publicar los resultados del proyecto

El coordinador del proyecto es responsable de publicar los resultados del proyecto en una página web, haciéndolos accesibles para todo el mundo.

Se han de distribuir tareas entre los alumnos. Por ejemplo, puede crear grupos pequeños y pedirles que diseñen una página web. En realidad el docente debería crear una página web desde el primer momento, colgando información y actualizándola regularmente. Se informa a los padres periódicamente cuando se publica algo nuevo. Así mantienen su interés compartiendo con ellos la información. Esto supone un importante conocimiento informático ya que la plataforma no ofrece plantilla alguna ni herramientas de edición que permitan hacerlo de manera sencilla.

G- Pasos finales

Terminando el proyecto: evaluación y difusión

Evaluar el proyecto es el momento en que el docente y sus socios deben volver la vista atrás, valorar los logros y aprender de ellos. Según la documentación de la plataforma existen una serie de cuestiones que debería tratar con los socios:

- ¿Hasta qué punto es innovador su trabajo?

- ¿Cómo se mejoró la comunicación y cooperación entre los alumnos a través del trabajo?
- El uso de las nuevas tecnologías, tanto dentro como fuera de clase, ¿qué ha aportado a su enseñanza?
- ¿Qué destrezas, de cara a la vida real, mejoraron sus alumnos con este proyecto?
- ¿El proyecto motivó a otros a participar en él? (equipo directivo, alumnos, padres, entorno local)
- ¿Cómo motivó el uso de las nuevas tecnologías a sus alumnos para su desarrollo tanto educativo como cultural?
- ¿Qué pueden aprender otros de él?
- ¿Cuál es el principal mensaje de su trabajo?

Muchas escuelas registradas parecen quedarse en la mera presentación y pocas realizan un proyecto conjunto. Esto puede ser debido en parte a la dificultad que entraña realizar una página web desde cero y a la ausencia de servicios de ayuda. Este tipo de dificultades parecen solucionadas en la plataforma eTwinning.

4.3. OTRAS PLATAFORMAS VIRTUALES COLABORATIVAS

Además de las anteriormente descritas existen otras plataformas que promueven la creación de proyectos colaborativos. La mayoría están en Inglés aunque cada vez más están traducidas al castellano. A continuación reseñamos algunas de las iniciativas más importantes en el ámbito internacional que promueven el desarrollo de proyectos colaborativos y cooperativos por Internet.

- **RAFLKI:** En una web que forma parte de un proyecto de redes de caridad y que está dando a los alumnos y profesores una oportunidad para contactar y realizar un proyecto educativo con los más de 2300 colegios inscritos de 120 países de los cinco continentes.

Funciona como una web de redes sociales que permite a las escuelas trabajar en proyectos cros- curriculares.

Hasta ahora se ha vinculado con organizaciones como Médicos Sin Fronteras, Darfur, Comercio justo, Oxfam o Cruz Roja . El sitio también permite a las escuelas para crear sus propios proyectos o unirse a otros en funcionamiento. El sitio web permite el registro de un docente y la realización de un proyecto de forma gratuita pero después es de pago.

- **EDUCALIA:** Espacio virtual creado por la Fundación “La Caixa” de Barcelona con el que se busca facilitar la puesta en marcha de proyectos colaborativos interesantes entre grupos de estudiantes de diferentes lugares. En el desarrollo de los proyectos, estos deben intercambiar información, debatir y participar en foros.

Para acceder a los proyectos en castellano, se debe elegir “Español” en la parte superior derecha de la página. Los proyectos ya están preparados para su desarrollo. Tan sólo había que elegir el deseado e inscribirse para realizarlo. Sin embargo en junio de 2008 la plataforma cambió de titularidad y se integró en el

portal de telefónica Educared. Por lo que actualmente se pueden descargar los proyectos pero no se encuentran socios en esta plataforma.

- **SCIENCE ACROSS THE WORLD:** Esta plataforma permite que los estudiantes intercambien información, opiniones e ideas sobre una gran variedad de temas científicos con jóvenes de todos los continentes. Los proyectos colaborativos están clasificados en cuatro áreas: Biodiversidad, Química, Alimentación y Salud. Para acceder a los proyectos se puede elegir el idioma deseado en la parte superior derecha de la página principal; luego se debe entrar a la opción “Temas” en la sección “Nuevo en Ciencia a través del Mundo”. Una vez allí, es posible escoger uno de los proyectos relacionados a la derecha y descargar la unidad en formato pdf (cada proyecto indica los idiomas en los que se puede llevar a cabo). Para recibir un listado de las instituciones con las cuáles se piensa trabajar una unidad, se debe realizar la inscripción mediante correo electrónico.

- **RED ESCOLAR:** Proyectos colaborativos a nivel de Hispanoamérica realizados mediante modelos pedagógicos que estimulan el trabajo de alumnos y profesores en actividades enfocadas a reforzar el aprendizaje significativo y a promover el desarrollo del pensamiento de orden superior. Están diseñados para apoyar cursos de primaria (Básica) y secundaria (Media).

Ofrece proyectos en Lectura, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, y Educación Artística.

- **CIESE** (Center for Improved Engineering and Science Education) Organización que ofrece proyectos de Ciencias Naturales para que en cualquier parte del mundo, los maestros puedan mejorar sus clases con el uso de Internet. Estos proyectos colaborativos están orientados a la utilización de información actualizada (realtime) disponible en la Red. Los proyectos disponibles en Castellano, tienen la palabra “Español” en la parte superior del recuadro.

- **ESCUELA VIRTUAL.** Esta plataforma es una opción para mejorar los ambientes de aprendizaje en las escuelas rurales de Caldas (Colombia) que tienen problemas de aislamiento, de dotación adecuada, de acceso a información y de comunicación. La segunda fase de Escuela Virtual adelanta proyectos colaborativos en Internet con el propósito fundamental de propiciar la integración entre instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales para intercambiar ideas, sueños, cultura, inquietudes y, buscar en conjunto solución a problemas comunes. Los proyectos colaborativos se enfocan en temas como los valores para vivir en paz, la comunicación y el periodismo, la utilización adecuada del tiempo libre, la conservación del medio ambiente y el inglés como segunda lengua.

- **iEARN** (International Education and Resources Network, Red Internacional de Educación y Recursos). Organización sin fines de lucro en la que participan alrededor de 4.000 escuelas de más de 90 países. Ofrece un espacio para que docentes y jóvenes trabajen juntos utilizando Internet. Después de registrarse, maestros y estudiantes acceden a foros en línea en los que se encuentran con otros participantes y se involucran en proyectos que se han iniciado en diferentes puntos del planeta. Además de responder a una necesidad curricular específica, cada proyecto propuesto debe responder a la pregunta "¿De qué manera afectará este proyecto la calidad de vida en el planeta? Actualmente se ofrece una sección dedicada a países hispano parlantes.

- **CLASES GEMELAS.** Sitio para maestros hispano parlantes que les ayuda a encontrar "pareja" para sus clases en otros lugares del mundo. De esta forma pueden establecer contactos confiables y duraderos para adelantar sus proyectos educativos en Internet. Para participar, esto es, ser incluido en la base de datos, basta con llenar un formulario (Registro-Altas) y en un período no mayor a siete días, la solicitud será distribuida entre todos los maestros participantes, indexada en una Lista y publicada en la Página Web de Clases Gemelas. A partir del momento en que el docente llena el formulario de inscripción con su solicitud, le empiezan a llegar a su correo electrónico los nuevos pedidos que hacen otros docentes a Clases Gemelas. De esta

forma estará siempre informado de los proyectos que están disponibles y tener la posibilidad de participar en ellos.

- **KIDLINK:** Organización sin ánimo de lucro que promueve el diálogo global entre jóvenes en edades entre 10 y 15 años. Actualmente participan docentes y estudiantes de más de 103 países en proyectos colaborativos o en el intercambio de opiniones.

La participación es gratuita pero es necesario registrarse llenando un formulario muy sencillo. Los proyectos se llevan a cabo mediante intercambios por correo electrónico, Chat y/o Web. Pueden ser abiertos (tiempo indefinido) o de duración determinada y atienden un tema específico como lenguaje, matemática, ciencias sociales, arte, etc. Se ofrecen diversos tipos de proyectos, entre los que se destacan la correspondencia entre estudiantes con el fin de profundizar los conocimientos culturales o el aprendizaje de otro idioma y, la producción de textos literarios, científicos o periodísticos.

5. LA PLATAFORMA VIRTUAL ETWINNING

5.1. INTRODUCCIÓN

eTwinning es un programa de hermanamientos entre centros escolares de distintos países europeos que forma parte del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea. Comenzó en el año 2005, dentro del programa eLearning, y desde entonces hasta la actualidad ha tenido un crecimiento espectacular. Para ello, proporciona asistencia técnica y pedagógica, herramientas y recursos que facilitan la puesta en marcha y el desarrollo de los hermanamientos.

Aunque lo entendemos como un 'hermanamiento escolar electrónico', se prefirió utilizar el término 'eTwinning' para que existiera un nombre común en todos los países de la Unión Europea en los que se hablan 23 lenguas diferentes. De esta manera se promueve la conciencia de un modelo europeo de sociedad multilingüe y multicultural.

Su funcionamiento se basa en que dos centros escolares de dos o más países europeos diferentes forman un hermanamiento electrónico con el objetivo de desarrollar juntos un proyecto común a través de una plataforma colaborativa. De esta forma, los docentes y alumnos hermanados pueden compartir ideas y experiencias que finalizan en la realización de un trabajo común. También se promueve que los centros de enseñanza integren la diversidad europea como eje de su trabajo, estableciendo de esta forma relaciones de cooperación de un valor pedagógico muy importante. Así pues, la acción eTwinning integra tanto la ciudadanía europea como la variedad lingüística y cultural del continente en una experiencia de aprendizaje que trata de ser eficaz y a la vez agradable para los alumnos y profesores. La acción eTwinning tiene previsto hermanamientos electrónicos en los que un importante número de profesores, equipos directivos y personal de apoyo de los centros colaboren en diferentes niveles y disciplinas durante un determinado periodo de tiempo. Para los fines descritos, eTwinning dispone de un

amplio registro de centros europeos interesados en realizar estos hermanamientos, facilitando el contacto entre ellos y proporcionando herramientas de comunicación para que alumnado y profesorado puedan beneficiarse de las diferentes posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en un ambiente de aprendizaje colaborativo. También ofrece asesoramiento pedagógico y técnico en caso de ser necesario a sus usuarios, así como unos kits de recursos e ideas sobre diferentes posibilidades para realizar el proyecto.

5.2. ANTECEDENTES

El *Año Europeo de las Lenguas 2001* destacó las múltiples formas de promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. El 14 de febrero de 2002, el Consejo de Educación invitó a los Estados miembros a adoptar medidas concretas para promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas, y pidió a la Comisión Europea que elaborara propuestas en estos ámbitos. El Plan de acción 2004-2006 constituyó la respuesta de la Comisión Europea a dicha petición. Fue resultado de una extensa consulta pública en la que participaron las demás instituciones europeas, los Ministerios nacionales pertinentes, numerosas organizaciones en representación de la sociedad civil y el público en general.

Ya habían existido proyectos de hermanamientos anteriores limitados a educación secundaria que dieron origen a un informe en el que se recogían los beneficios de dichos hermanamientos así como las características que deben tener para ser realmente productivos. El informe respondía a la petición del Consejo Europeo, reunido en Barcelona en marzo de 2002, de *«realizar un estudio de viabilidad con el objeto de que se definan opciones para permitir a cada escuela secundaria la creación o la mejora de una conexión para el hermanamiento a través de Internet con otra escuela asociada de otro lugar de Europa»*.

En este informe se define a los hermanamientos a través de Internet como *la utilización de instrumentos multimedia y de intercambio (correo electrónico,*

videoconferencias, desarrollo conjunto de sitios web) para completar o establecer relaciones y cooperaciones entre centros escolares. Representan un marco global para la cooperación entre las escuelas. Dicho marco debe necesariamente tener en cuenta todas las condiciones necesarias para un hermanamiento adecuado, en particular la organización de encuentros y de intercambios periódicos, el desarrollo de proyectos y de materiales comunes, así como comunicaciones regulares para enriquecer la realización de los proyectos. Bruselas, 4.6.2002 COM 283 final

Dado que la realización de dichos proyectos de hermanamiento respondía a las expectativas creadas por la Comisión Europea se empezó a pensar en la creación de una plataforma que permitiera dichos intercambios y que sirviera como nexo de unión de los diferentes estados para el intercambio de experiencias.

En enero de 2005 comienza su andadura el proyecto eTwinning como una iniciativa de la Comisión Europea dentro del mencionado *Plan de acción 2004 – 2006 para Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística* con el propósito de dar a los centros escolares de Europa la posibilidad de hermanarse de manera informal y brindar a los profesores la oportunidad de trabajar en común, sin tener que comprometerse en proyectos a largo plazo, como era el caso de otros programas europeos.

El Plan de acción tenía como objetivo promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. La Comisión propuso establecer un grupo permanente de alto nivel y una red europea de inspectores y financiar estudios relacionados con el multilingüismo. El Plan de acción estableció objetivos específicos, así como acciones concretas que debían realizarse, siguiendo un calendario muy preciso a corto plazo (entre 2004 y 2006).

En dicho Plan de acción se establecieron cuatro grandes ámbitos en los que deberían adoptarse medidas: extensión de los beneficios del aprendizaje permanente de idiomas a todos los ciudadanos, mejora de la enseñanza de idiomas, creación de

un entorno más favorable a las lenguas y establecimiento de un marco propicio al progreso.

Según este plan el aprendizaje de idiomas es una actividad de carácter permanente, para la que el Plan de acción estableció los siguientes objetivos:

- el aprendizaje de una lengua materna y dos otras lenguas;
- el aprendizaje de idiomas en la enseñanza secundaria y la formación profesional;
- el aprendizaje de idiomas en la enseñanza superior;
- el aprendizaje de idiomas para adultos;
- el estímulo al aprendizaje de idiomas por los estudiantes con necesidades especiales;
- el desarrollo de un amplio abanico de lenguas enseñadas.

También añadía que la mejora de la enseñanza de idiomas requiere también una estructura escolar más receptiva. En este contexto, el Plan de acción estableció los siguientes objetivos:

- una enseñanza favorable a las lenguas;
- una difusión más amplia de las herramientas desarrolladas para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas;
- una mejor formación de los profesores de idiomas;
- un mayor número de profesores de idiomas;
- la formación de los profesores de otras materias;
- una evaluación de los conocimientos lingüísticos.

Además con el fin de crear un entorno favorable a las lenguas, en el Plan de acción se concretaron los siguientes objetivos:

- la adopción de un planteamiento integrador de la diversidad lingüística;
- la creación de comunidades favorables a las lenguas;
- la mejora de la oferta y el uso del aprendizaje de idiomas.

Finalmente, para establecer un marco propicio al progreso en lo que respecta a las autoridades políticas locales, regionales, nacionales y europeas, el Plan de acción propuso acciones específicas.

Entre dichas acciones se menciona *Crear comunidades favorables a las lenguas* :

“Cada comunidad en Europa puede ser más favorable a las lenguas aprovechando mejor las oportunidades de oír y ver otras lenguas y culturas, lo que permitirá mejorar la sensibilización sobre los idiomas y su aprendizaje. Las convocatorias de propuestas 2004, 2005 y 2006 relativas a proyectos de hermanamiento de ciudades se modificarán a fin de incluir el multilingüismo en la Unión Europea entre los temas elegibles para las reuniones de ciudadanos y las conferencias temáticas.”

Bruselas, 24.07.2003COM449 final

La mención de crear dichas comunidades se iba a traducir en la creación de programas que facilitaran el intercambio de experiencias y proyectos entre los diferentes estados y sus comunidades educativas usando las TIC: *Los planteamientos eLearning basados en hermanamientos entre escuelas a través de internet y el uso pedagógico de las TIC en el aprendizaje (aprendizaje electrónico) ofrecen numerosas oportunidades de contacto entre alumnos de diferentes comunidades lingüísticas. Debe procurarse que estos planteamientos permitan el aprendizaje de una amplia variedad de idiomas.*

La acción de hermanamiento electrónico prevista en el nuevo programa eLearning permitirá a todas las escuelas europeas establecer asociaciones pedagógicas con otras escuelas en otras regiones de Europa, lo que estimulará el aprendizaje de idiomas y el diálogo intercultural, y permitirá sensibilizar a los ciudadanos acerca del modelo de sociedad europea multilingüe y multicultural.

Bruselas, 24.07.2003COM449 final

Dos años después la plataforma eTwinning entraba en funcionamiento. Sin embargo se pensó que era necesario dotar a dicha plataforma de un servicio de asesoría que sirviera como apoyo a la vez que fomentara el uso de dicha plataforma.

De esta manera se creó el Servicio Nacional de Apoyo o SNA, que fomenta y apoya la iniciativa eTwinning dentro de cada país. Se dedican a proporcionar formación, asistencia, apoyo y consejo a los profesores y supervisan el progreso de los centros escolares y los trabajos a través de la “Ficha de progreso”, que los profesores van cumplimentando a lo largo de sus proyectos. Los SNA organizan asimismo conferencias y concursos sobre eTwinning en el ámbito nacional, publican boletines informativos y material didáctico y mantienen al día la página web eTwinning de su país. A escala europea, es el Servicio de Apoyo Central (SCA), dirigido por European Schoolnet en nombre de la Comisión Europea, el que se encarga de la gestión y se responsabiliza del desarrollo y el mantenimiento del Portal europeo de eTwinning, www.etwinning.net, en el que trabajan juntos todos los centros escolares inscritos de Europa y sus centros hermanados.

Además, para fomentar la participación en eTwinning se han creado una serie de premios que pueden recibir los profesores y los centros que participan. En primer lugar, el Premio Anual eTwinning, al que se presentan cientos de proyectos cada año. El premio principal consiste en un campamento temático eTwinning, para los profesores y alumnos ganadores, que tiene lugar en el mes de abril en un país europeo de clima cálido y soleado. El segundo es el Sello de Calidad, que reconoce la profesionalidad y calidad del trabajo realizado en un hermanamiento eTwinning.

El proceso para conseguir este Sello de Calidad es relativamente sencillo: los centros escolares presentan su candidatura al sello a su SNA y estos evalúan la calidad del proyecto realizado. Si los dos centros de un hermanamiento reciben de su SNA el Sello de Calidad, reciben también el Sello de Calidad Europeo desde el SCA en reconocimiento a su labor.

Desde su creación el número de proyectos y registros ha ido aumentando de una manera extraordinaria. De los 900 proyectos inscritos y 2000 registros en el curso 2005/2006 se pasó a 9351 proyectos y a 26728 registros en el curso 2006/2007.

Durante el curso 2008/2009 la plataforma inicia una serie de cambios y mejoras que tratan de modernizar la plataforma. Estas mejoras pretenden eliminar las

herramientas obsoletas o que no se usan y sustituirlas por otras más actuales y cómodas de utilizar, más en la línea de la web 2.0.

La acción eTwinning engloba actualmente a más de 90.000 (06/05/10) centros inscritos, cifra que aumenta cada día

5.3. EL FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA

Este Portal es, básicamente, una plataforma de comunicación y colaboración, que proporciona a los profesores una serie de herramientas para facilitarles su trabajo en el proyecto: la búsqueda de socios, un entorno de trabajo seguro y kits de proyectos para ayudarles a poner en marcha el proceso de colaboración.

Vamos a describir el funcionamiento de eTwinning y como se usa dicha plataforma. Además compararemos algunas de las herramientas recientemente instaladas y otras que han sido eliminadas. Durante la escritura de esta descripción la plataforma ha sufrido diversos cambios hasta renovarse por completo a inicios del curso 2009. Dado que esta descripción se empezó a escribir antes es posible que alguna de las herramientas y opciones aquí descritas ya no se encuentren disponibles o hayan cambiado.

5.3.1. REGISTRARSE EN ETWINNING

Para apuntarse en eTwinning, el docente selecciona 'INSCRIPCIÓN' y rellena el formulario.

La información que introduce se almacena en la base de datos de usuarios de eTwinning y aparece en el Mapa de eTwinning (aunque la mayor parte de los campos están ocultos) y en el Buscador de socios. Una vez registrado, ya puede acceder al Escritorio de eTwinning y a sus herramientas. En cualquier momento el docente puede modificar su información en el apartado 'Perfil' del Escritorio.

El proceso para registrarse consta de cuatro pasos. El docente debe completar un total de cuatro páginas.

Primer paso: Datos del registrado Introduce la información sobre sí mismo, envía la información y se pasa a la página siguiente.

Segundo paso: Preferencias de eTwinning

El docente facilita información sobre qué temas y qué lenguas prefiere que se utilicen en los proyectos eTwinning. Puede haber otras lenguas que no aparezcan en la lista, como por ejemplo el ruso.

Si selecciona ‘sí’ en ‘Abierto a múltiples proyectos eTwinning’, significa que está interesado en llevar a cabo más de un proyecto a la vez. Si ya forma parte de un proyecto, seguirá recibiendo igualmente ofertas para otros proyectos.

Si selecciona ‘no’, los datos de contacto permanecerán ocultos para que no se pongan en contacto con él posibles socios cuando ya está participando en un proyecto. El proyecto se debe exponer en una lengua que los demás puedan comprender, por ejemplo en inglés, francés o alemán. La información que el docente introduzca solamente aparecerá en el lenguaje original. No se traduce a las otras lenguas.

Tercer paso: Datos del Centro escolar

El docente facilita la información de su centro y de su director: Nombre, tipo de centro, dirección y datos de contacto. La información sobre el director es importante para garantizar que la dirección del centro escolar participa – y se siente – parte implicada en el proyecto eTwinning. Además a través del Servicio Nacional de Apoyo de cada país se comprueba que la persona es realmente un docente y que trabaja en un determinado centro. Seguidamente se pone en contacto con la dirección del centro para notificarle que se ha llevado a cabo un registro y un proyecto si lo hubiere.

Cuarto paso: Perfil del Centro escolar

Se ha de facilitar información sobre el número de alumnos del centro, las edades comprendidas, la situación geográfica, y las herramientas tecnológicas disponibles. Se ha de comprobar la disponibilidad de aulas de informática y el ancho de banda de conexión a Internet con el equipo de las TIC del centro. Esto es importante para ofrecer una buena imagen del centro a los otros centros que están buscando un socio.

Se envía y, si aparece una página con un mensaje que confirma que ha sido registrado, ya se forma parte oficialmente de eTwinning. En cualquier momento puede modificar su información en el directorio 'Perfil' en el Escritorio. También se le enviará un correo con su nombre de usuario y su contraseña.

El docente ya puede ir a la página inicial y conectarse para que aparezca el escritorio de eTwinning

5.3.2. EL ESCRITORIO DE ETWINNING

Para ir al Escritorio, se selecciona 'Mi Escritorio eTwinning'. La navegación a través del escritorio resulta sumamente sencilla. El docente utiliza las pestañas de la parte superior derecha de la pantalla.

Las pestañas disponibles son los siguientes:

Perfil: En esta pestaña el docente puede añadir o modificar datos a su perfil para que sea rápidamente reconocido y valorado por quien está buscando un socio para el proyecto. Además debe marcar si está abierto a realizar un proyecto o de momento no. Esto facilita posteriormente la búsqueda de los socios.

Twinspace: Desde aquí se entra en el espacio de intercambio si se está realizando un proyecto, como veremos más adelante.

Búsqueda de socios: Es la herramienta que permite buscar socios para el proyecto.

Mis proyectos: Accede a los proyectos realizados o en desarrollo.

Mis contactos: Accede a la agenda de contactos de eTwinning.

Recursos: Accede a los distintos recursos disponibles en eTwinning

Buzón de Correo: Desde aquí se consultan y se envían los mensajes a los centros que participan o desean participar en un proyecto.

Foros: Permite acceder a un foro con mensajes de otros docentes.



Además en la pestaña “Socios” existen tres posibilidades para elegir: Buscar centros escolares, enlazando con el buscador de la portada, o accediendo al foro. También permite consultar el último mensaje del foro.

5.3.3. BUSCAR UN SOCIO PARA EL PROYECTO

Una vez registrado es hora de encontrar un socio para desarrollar el proyecto. Para ello la plataforma dispone de la sección **Búsqueda de socios**. El ordenador hace una lista de socios posibles siguiendo las preferencias de eTwinning que el docente indica en los diferentes campos posibles en la sección avanzada. La lista muestra el país donde se encuentra el centro escolar y las lenguas que se hablan.

Para encontrar un socio y registrar un hermanamiento eTwinning se han de seguir cuatro pasos:

1. El docente busca un socio utilizando el **‘Buscador de socios’**.
2. Identifica los posibles socios y los guarda en la lista de **‘Mis Contactos’**.
3. Planifica la futura cooperación con los socios mediante **mensajes internos, chats** o intercambiando **correos electrónicos**.
4. Una vez que han llegado a un acuerdo sobre un proyecto, uno de los centros asociados puede registrar el **hermanamiento**.

También se puede realizar una **Búsqueda en el mapa**. Aquí se selecciona el país donde se quiera encontrar centros y proyectos para asociarse en el mapa que aparece en pantalla.

Otra Herramienta a disposición del docente es el **correo**. Se pueden enviar mensajes a otros centros escolares que también están registrados en eTwinning. Sólo se puede enviar mensajes a la persona de contacto del centro que aparece en la lista de eTwinning.

Los mensajes son internos y pueden leerse y escribirse en línea de la misma manera que el correo electrónico ordinario. Los mensajes se envían bien desde el 'Buzón de correo', o desde las páginas de 'Buscador de socios' o desde 'Mis Candidatos'. Cuando llegue el mensaje, los destinatarios recibirán un aviso por correo de que hay un mensaje recibido. Si el docente no desea recibir esa notificación cuando llegan los mensajes por ese sistema, hay que ir a 'Perfil' y cambiar el parámetro: 'quiero recibir avisos de llegada de correos'.

El foro también es una manera fácil de encontrar socio. Enviando mensajes o leyendo las invitaciones para realizar proyectos.

Este es el paso previo para conseguir el centro hermano. La comunicación a través del correo interno o el foro resulta fundamental para enviar y recibir información sobre el proyecto que se desea realizar conjuntamente.

De esta manera los docentes se pueden comunicar entre sí para ver si llevan a delante el proyecto y como lo van a realizar.

5.3.4. REGISTRAR EL HERMANAMIENTO

Todos los centros seleccionados se recogen en la página inicial. Esta página recoge la lista de todos los centros y países que están registrados en eTwinning así como los proyectos realizados o en activo.

Una vez que se ha llegado a un acuerdo sobre un proyecto con uno o más centros asociados, uno de los centros puede registrar el hermanamiento. Para

registrar un hermanamiento, el docente va a ‘Mis Candidatos’ y pulsa en la opción de hermanamiento al lado del centro elegido.

Aparecerá la hoja de registro del hermanamiento. En esa página el docente debe rellenar un formulario para describir brevemente qué es lo que pretende hacer en este proyecto. Todos los campos son obligatorios. Una vez que pulsa en ‘Enviar’ el hermanamiento queda registrado en la base de datos de eTwinning de hermanamientos registrados. El otro centro también tiene que aprobar el proyecto (a través del Escritorio) para que el Servicio Nacional de Apoyo pueda evaluarlo.

Los Servicios Nacionales de Apoyo de ambos países estudian los datos que el docente ha enviado y deciden si su proyecto es viable (que es lo que ocurre casi siempre). Cuando se aprueba su hermanamiento, se le concede el **sello oficial eTwinning**. Si es necesaria más información, el Servicio Nacional de Apoyo se pondrá en contacto con él.

También es posible registrar a más socios en el hermanamiento así como varios proyectos con el mismo centro hermanado.

Una vez que los Servicios Nacionales de Apoyo aprueban su hermanamiento, se puede descargar el sello desde la página “Sello”.

Los centros socios aparecerán en la pantalla cuando el hermanamiento sea aprobado. Esto puede tardar una semana desde el momento del registro.

Sólo se concede un sello por hermanamiento, sea cual fuere el número de proyectos que éste incluya.

Todos los centros que forman el hermanamiento aparecen inscritos en el sello.



Brevemente este es el proceso para registrar un proyecto de hermanamiento.

5.3.5. REALIZACIÓN DEL PROYECTO

Una vez hermanado con un centro es hora de llevar a cabo el proyecto conjuntamente. Para ello se pueden realizar aportaciones al proyecto desde la página “aportación”. Esto se utiliza para llevar un seguimiento del desarrollo y los éxitos del proyecto.

Todas las aportaciones se introducen en la tarjeta de progreso y aparecen en una lista ordenadas cronológicamente empezando por la primera. Para ver una aportación, se pulsa en su fecha cronológica.

Para añadir una aportación se pulsa en ‘añadir una nueva’, se escribe su descripción y se envía. El docente puede adjuntar archivos de hasta 5MB por archivo.

Para actualizar una aportación, se pulsa en ‘Actualizar’ en la parte inferior de la pantalla. El docente recibirá un aviso conforme a que su aportación ha sido actualizada correctamente.

Si el docente quiere publicar su aportación, pulsa en ‘Publicar’ y la envía. Aparecerá visible en el mapa de eTwinning. El Servicio Nacional de Apoyo puede observar las aportaciones de las tarjetas de progreso. También, el Servicio Nacional de Apoyo puede hacer algunos comentarios al respecto. El docente puede ver los comentarios en la página donde ha introducido la aportación. Esto resulta especialmente útil si se quiere recibir comentarios o sugerencias sobre el desarrollo del proyecto. Además puede servir de inspiración a otros proyectos que se están realizando o se vayan a realizar. La filosofía de eTwinning es la de colaborar y dentro de esta filosofía se enmarca la página “recursos”. El docente puede compartir sus recursos didácticos con los otros profesores que participan en eTwinning.

En Búsqueda de recursos puede buscar recursos y especificar sus criterios de búsqueda, como pueden ser grupo de edad, lengua y asignatura. Puede poner sus recursos a disposición de otros. Tiene que definir la lengua que va utilizar en la búsqueda y la lengua de los recursos que está buscando. Selecciona las palabras clave de la lista, define el nivel de estudios y el tipo de archivo y lo enlaza a su recurso. Una vez pulsado enviar finaliza el proceso y el recurso está ahora disponible para los demás.

Sólo los usuarios registrados en eTwinning pueden descargarse los recursos.

Para desarrollar el proyecto de forma conjunta eTwinning pone a disposición de los centros hermanados el espacio **TwinSpace**.

5.3.6. EL ESPACIO COLABORATIVO TWinspace

Esta herramienta es posiblemente la más interesante de eTwinning ya que es la que permite que los centros colaboren conjuntamente en la realización del proyecto.

Cada proyecto tiene automáticamente su espacio TwinSpace o espacio de hermanamiento al que sólo pueden acceder los miembros del hermanamiento y la gente a la que los docentes al cargo del proyecto decidan invitar. El docente encontrará todos los espacios TwinSpace relacionados con sus proyectos en la página TwinSpace. Aquí puede comunicarse y colaborar con sus socios.

Un TwinSpace consta de:

- **Portada**
- **Calendario compartido**
- **Sistema de mensajería interna**
- **Chat**
- **Página de ‘mi Equipo’**

Además también puede crear:

- **Carpetas y sub-carpetas,**
- **Páginas web,** compuestas de título, descripción, contenido principal y una foto,
- **Foros** de debate entre estudiantes y profesores,
- **Archivos de ficheros,** donde puede cargar y descargar archivos de hasta 5 Mb.

Los profesores que han constituido un hermanamiento pasan automáticamente a ser administradores y pueden editar y cambiar su espacio TwinSpace. Desde ‘mi Equipo’ pueden invitar a nuevos miembros a que participen.

En el TwinSpace existen tres formas básicas de comunicarse con el resto de miembros que forman el hermanamiento: el chat, el foro y el correo.

En este caso el docente hace uso del **chat** para hablar en privado con sus socios desde y en el espacio TwinSpace. Pulsando en ‘Chat’ se abre la sala de chat.

El Foro permite a los miembros del hermanamiento comunicarse a través de los temas que se van surgiendo y debatir al respecto, así como de las dudas que van

apareciendo. Se puede acceder al foro con el icono de la barra superior y como la mayoría de los foros de Internet funciona a base de preguntas y respuestas.

Cualquier miembro del TwinSpace puede iniciar un tema de debate nuevo e intervenir en uno de los que ya existen, igual que puede modificar y eliminar sus propios mensajes. En la pantalla aparece el tema, el autor, la fecha y el número de intervenciones.

Para facilitar la comunicación entre los socios, aparecerán los mensajes y las respuestas sobre cada tema en particular uno detrás del otro, con lo que los usuarios pueden ver cómo evoluciona el debate.

El ‘Buzón de correo’ permite a los miembros del TwinSpace intercambiar mensajes internos. El buzón de correo funciona igual que el del Escritorio de eTwinning. Desde este buzón, únicamente se puede enviar mensajes a los otros miembros del TwinSpace. Para seleccionar al receptor o receptores se pulse en ‘para’.

Para administrar TwinSpace es necesario acceder a la página Mi Equipo. Esta página contiene información sobre los miembros del espacio TwinSpace, presenta la lista de usuarios conectados y los detalles de las últimas conexiones. Desde aquí, los administradores pueden cambiar los derechos de acceso, dar de baja a usuarios e invitar a gente nueva al TwinSpace. El administrador tiene que introducir en el sistema las direcciones de correo electrónico y el nombre y contraseñas de los nuevos invitados. La persona invitada recibirá un correo con sus detalles de identificación.

Cada miembro del TwinSpace tiene una página personal con sus ‘datos del usuario’, que está a la vista de los otros miembros del TwinSpace. Cualquiera de los que forman parte del proyecto puede servirse de este dispositivo para intentar llegar a un mayor conocimiento mutuo.

Se pueden variar diferentes parámetros:

Desde ‘**Perfil**’, puede cambiar los datos de usuario y cargar una foto propia.

Desde ‘TwinSpace’, puede modificar los detalles y la descripción de su espacio TwinSpace.

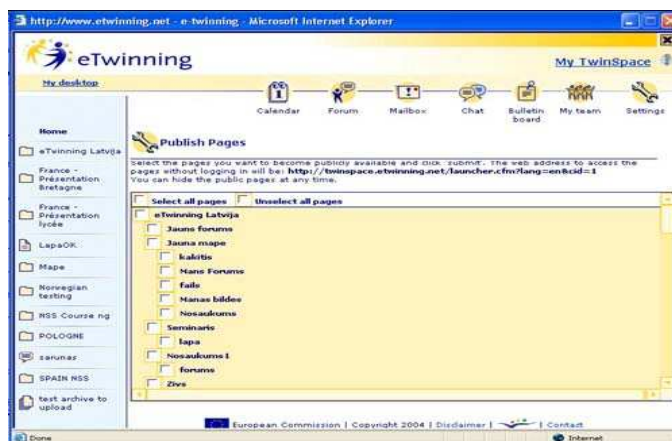
Desde ‘Gestión de contenidos’, los administradores pueden crear las siguientes:

- Carpetas y sub-carpetas,
- Páginas web compuestas de título, descripción, contenidos principales y una foto,
- Foros,
- Archivos de ficheros, desde donde los usuarios pueden cargar y descargar archivos.

Otras herramientas que ofrece el TwinSpace son el calendario y el tablón de anuncios.

El docente puede utilizar el calendario para compartir información sobre acontecimientos importantes para el hermanamiento. Si pulsa en la fecha, aparece el título, el contenido, la hora y el lugar del acto.

En el tablón de anuncios, se puede exponer todas las noticias que considere interesantes para sus socios. El autor o el administrador pueden añadir, modificar o eliminar noticias. Las últimas noticias aparecen en la parte superior.



Con las herramientas de que dispone el espacio TwinSpace se pueden crear páginas web reales.

Si el docente quiere hacer público alguno de sus artículos en su espacio TwinSpace, ha de ir a ‘Parámetros’ y pulsar en ‘publicar’.

Para modificar la página u obtener una vista previa, se ha de ir a 'Parámetros', se pulsa el artículo en la barra de navegación, selecciona la página donde quiere aparecer en la pantalla y luego se pulsa en el icono correspondiente.

En ese punto se selecciona el artículo que quiere publicar. Si se quiere ocultar la página al público no se ha de marcar la casilla.

Desde aquí cualquiera puede entrar en la página sin tener que estar conectado a eTwinning.

Este es un ejemplo de una página web TwinSpace publicada:



Además desde el directorio 'Parámetros' en el espacio TwinSpace, los administradores pueden asignar derechos de acceso específicos a los usuarios para entrar en las carpetas, subcarpetas, foros y archivos de ficheros. Se selecciona una carpeta de la barra de navegación y se pulsa en el icono correspondiente.

El docente marca en las casillas para permitir el acceso a los otros miembros y especifica si pueden ver, añadir, modificar, eliminar o publicar el contenido. Si se marca en el icono de la bandera se concede el permiso para poder acceder a cualquier operación. Esto permite que sólo los miembros que colaboren en el proyecto pueden modificar o añadir archivos a criterio del docente. De hecho puede interesarle dejar que modifiquen un archivo determinado pero que a la vez tengan acceso a el resto de información que puede ser de utilidad. La flexibilidad a la hora de utilizar estos parámetros permite que los miembros del proyecto progresen en un determinado momento sin poner en riesgo otras colaboraciones.

Recientemente se ha añadido una nueva herramienta el TwinBlog que permite crear un blog entre los socios dentro del espacio protegido de eTwinning pudiendo gestionar su acceso.

5.3.7. OTROS RECURSOS EN ETWINNING

Además de lo visto en eTwinning están a disposición de los docentes una serie de herramientas de software. Estas herramientas externas, las proporcionan compañías privadas u organizaciones dedicadas a la educación. En algunos casos, el uso de estas herramientas puede ser gratuito, en otros hay que suscribirse como usuarios a través del Servicio de Apoyo Central o directamente con el proveedor. Están divididas en tres apartados: Herramientas de para publicar, de comunicación y de colaboración. Las de comunicación son las propias que existen ya en eTwinning (email, blog, chat y videoconferencia). Las de publicar son las siguientes:

- **MagazineFactory:** MagazineFactory es un concepto polivalente para la elaboración de revistas electrónicas sobre diversos temas y en diferentes contextos. Esta revista electrónica puede tratarse de un proyecto único, o publicarse periódicamente a lo largo del año escolar. Es una herramienta gratuita y de uso sencillo que brinda a los profesores y a los alumnos la oportunidad de trabajar en

clase como un equipo editorial y publicar su propia revista en la red. El profesor es el editor jefe y los alumnos son los periodistas.

Para utilizar el MagazineFactory, hay que estar inscrito en eTwinning. Se debe contactar con el European Schoolnet (Thomas Maier) para conseguir una cuenta. Una vez registrado, las herramientas estarán disponibles en el Escritorio eTwinning.

- **Pizarra ChatFiti:** Las pizarras son amplias superficies virtuales de dos dimensiones en las que se puede colocar cualquier objeto. Todos los usuarios ven los cambios en la pizarra en la red y en tiempo real. Además, mantiene los objetos hasta que el propietario de la pizarra los borre. La pizarra utiliza la red y es una plataforma independiente (Java), también funciona con ordenadores personales y teléfonos móviles.

Para utilizar la pizarra ChatFiti, tiene que estar inscrito en eTwinning y al igual que el anterior se ha de contactar con el European Schoolnet (Thomas Maier) para conseguir una cuenta. Una vez registrado, las herramientas estarán disponibles en el Escritorio eTwinning.

- **Media Synchrone** es una herramienta de software que se sirve de la red para producir y publicar de forma fácil materiales multimedia elaborados y de contenido libre. Se puede trabajar con una amplia gama de material multimedia en cualquier formato: audio, fotos, exposiciones Power Point, archivos de vídeos, textos conectados con sus fuentes, enlaces en la red, etc.

Media Synchrone realiza automáticamente todo tipo de tareas como pueden ser, codificación, digitalización y publicación en la red. El usuario no necesita saber de formatos, conversión, estándares, etc.

Para empezar a utilizarlo, hay que estar inscrito en eTwinning y contactar con el European Schoolnet (Thomas Maier) para conseguir una cuenta. Una vez registrado, se podrá descargar el software de cliente.

- **Podcasting:** El Podcasting consiste en crear archivos de sonido, como programas de radio o vídeos, en Internet y distribuirlos mediante un archivo RSS o Atom para escucharlos en reproductores portátiles o en ordenadores personales. El podcast es un canal (web feed) de archivos audio y vídeo disponibles en Internet que permite suscribirse y es también el contenido de ese canal. De las páginas web del podcasting también se descargan directamente sus archivos, pero la verdadera diferencia entre un podcast y una simple descarga o una retransmisión de sonido en tiempo real (o streaming) es la suscripción y descarga de nuevos contenidos de forma automática. De esta forma no hay que navegar por la página para ver las novedades sino que nos llegan directamente.

En cuanto a las de colaboración. eTwinning pone a disposición de los docentes las siguientes:

- **Skill2Skill:** Skill2Skill es una “plataforma de aprendizaje” en la red destinada a los alumnos, donde los estudiantes de eTwinning pueden colaborar y aprender unos de otros. Skill2Skill anima y facilita el aprendizaje entre iguales, el intercambio de competencias y conocimientos, el hermanamiento de estudiantes dentro del mismo centro escolar o con otros centros. Esta plataforma de aprendizaje también promueve el desarrollo del entendimiento y la amistad intercultural. Skill2Skills ofrece 10 módulos de uso que permiten la máxima interacción entre los estudiantes. Skill2Skill y EUN se han asociado para llevar a cabo un proyecto piloto de esta comunidad de aprendizaje Skill2Skill y sus módulos para los centros eTwinning. Este proyecto nace en respuesta al interés expresado por muchos centros escolares eTwinning para animar a los estudiantes a comunicarse entre ellos.

Si el docente está interesado en participar en esta prueba piloto, puede contactar con Skill2Skill a través de email para reservar una sesión de formación en la red.

- **TutorEasy:** TutorEasy es el primer puesto de mercado del mundo en educación (como eBay, pero para la educación) en el cual, cualquiera puede enseñar o aprender sobre cualquier tema, en cualquier momento, en vivo y en la red.

TutorEasy ofrece acceso a los centros escolares, estudiantes y profesores de eTwinning de toda Europa para:

- conversar,
- verse unos a otros,
- compartir/crear/intercambiar documentos,
- compartir páginas web /aplicaciones,
- todo en un espacio privado y seguro, igual que en una clase normal.

Hasta mayo del 2006, TutorEasy se podía utilizar gratis de manera individual, o en grupo en una clase de hasta 10 alumnos, por ejemplo:

- enseñanza entre países,
- intercambios culturales,
- correspondencia instantánea en la red entre compañeros escritores ,
- colaboración entre los profesores.

Además de estas herramientas eTwinning invita a los docentes a utilizar cualquier otra propias de la Web 2.0. TeacherTube y YouTube (vídeo) Flickr y Picassa (fotos) MySpace (páginas web) Evoca (audio) Y diversas herramientas de blogs: Blogger, Typepad, Blosome, LiveJournal, MSN Spaces WordPress Schoolrack.

Actualmente el portal está en proceso de cambio y renovación. Alguno de estos recursos es posible que ya no esté disponible o se hayan actualizado.

CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL

El propósito de este capítulo es conocer el estado de la cuestión en lo referente a los diversos estudios e investigaciones que se han realizado de acuerdo a cuatro puntos de vista que inciden en este trabajo.

En primer lugar analizaremos algunos de los estudios que tienen al trabajo y aprendizaje colaborativo con soporte TIC como eje del estudio. Posteriormente hablaremos del estado de la investigación evaluativa de plataformas virtuales y que nos pueden aportar los estudios en dicho campo. En un siguiente apartado valoraremos los estudios existentes que relacionan el conocimiento intercultural como un factor positivo en el aprendizaje y finalmente estudiaremos la situación de los estudios de casos dentro de la investigación evualuativa.

Para indagar los temas tratados así como los tópicos de investigación más usuales hemos acudido a las bases de datos universitarias y repertorios bibliográficos, cuya producción puede ser indicativa de las líneas de investigación en estos campos.

1. EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO CON SOPORTE TIC

Según ha ido evolucionando el mundo informático e Internet han ido apareciendo numerosas herramientas cada vez más sofisticadas pero también más fáciles de utilizar que permiten la comunicación y colaboración entre los usuarios. Por lo tanto el estudio de los sistemas de trabajo y aprendizaje colaborativo soportado por el ordenador (CSCW, por las siglas en inglés de "Computer Supported Collaborative Works y CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning -) es un área de investigación joven pero con gran trayectoria. Veamos algunos de los estudios más relevantes que serán el punto de partida de esta investigación

Roschelle et al (2001) reportan en sus investigaciones que la enseñanza mediada por el computador lidera un gran cambio de la escuela, los profesores, los estudiantes y no en menor grado de importancia, del currículo. En otras palabras, la mediación de ésta herramienta no solo origina cambios en la forma como se estructura la organización escolar, sino que también reporta beneficios en el aprendizaje de los estudiantes. Estos últimos pueden resumirse en:

- a) habilidades de alto orden de pensamiento crítico (Roschelle et al, 2001)
 - b) autonomía en el aprendizaje y colaboraciones más efectivas (Tatar et al, 2003)
- y
- c) habilidades sociales personales y de grupo (Lucero, 2003).

Means (2002) afirma que veinticinco años de investigación con computadores fijos, han mostrado que la tecnología puede convertirse en una herramienta que, bien usada, puede impactar positivamente el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante el 2001-2002 el Center for Technology in Learning (SRI's) inició investigaciones implementando dentro del aula el trabajo con computadores portátiles inalámbricos.

Los resultados muestran que dicha herramienta puede ofrecer beneficios únicos tanto para profesores como para los estudiantes (Means, 2002). El 72% de los

profesores afirman que el uso de esta tecnología contribuyen positivamente al aprendizaje de los estudiantes y 84% de ellos, consideran que hacer uso de esta metodología permite mejorar la calidad de las actividades de aprendizaje implementadas (Tatar, Roschelle, Vahey & Penuel, 2003).

Sin embargo, en un reciente estudio de caso por Jaramillo y Ruiz (2009) se describe un ambiente de aprendizaje en el que las TIC se integraron completa y permanentemente a las estrategias pedagógicas diseñadas, basadas en la transmisión y en la ejercitación para alcanzar objetivos de aprendizaje encaminados a la apropiación de conceptos y de estrategias para resolver ejercicios. En este caso, se incorporaron de viejas formas; no se utilizaron como herramientas para innovar (Hedges et al. 2000). En dicho estudio se refleja que aunque la profesora tenía un alto nivel de confianza en las TIC, y las integró coherentemente con su estrategia pedagógica, el ambiente de aprendizaje que diseñó no logró los mejores resultados.

De hecho, varios estudios confirman que el nivel de confianza que tenga un profesor o profesora para usar las TIC determina la cantidad de uso que les dé en su enseñanza, pero usarlas en gran cantidad no necesariamente influye en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Dawes, 2000 en Jones, 2004; Larner & Timberlake, 1995 en Jones, 2004; Russell & Bradley, 1997 en Jones, 2004; Wild, 1996 en Jones, 2004). Este es otro imaginario que existe entre los docentes: que entre más frecuentemente se usen las TIC y/o se use mayor variedad de ellas, los aprendizajes serán de mayor calidad (Jaramillo y Ruiz 2009). Según el estudio de caso de estas autoras, esto tampoco es real.

Existen también varios estudios realizados en ambientes de aprendizaje colaborativo con soporte TIC o Web para grupos que interactúan vía Internet. Lea, Rogers & Postmes (2002) afirman que esta modalidad permite el trabajo de estudiantes que no están cercanos geográficamente y que por esta misma razón los resultados que se obtienen pueden ser más ricos que los obtenidos en colaboraciones cara a cara. Haslam (2000, citado en Lea et al 2002) argumenta que una de las

dificultades en estos ambientes cara a cara es justamente la baja congruencia entre la autodefinición de las personas y las características del ambiente en que se plantea la tarea.

De igual manera otras evidencias empíricas confirman dichos hallazgos. Por ejemplo Lê (2002) reporta que en su estudio con 180 estudiantes de la facultad de educación de la Universidad de Tasmania, la Web fue usada por ellos como una herramienta que les permitía crear espacios de aprendizaje colaborativo. El 78% de los estudiantes de este estudio explicitaron la importancia de este trabajo para su posterior presentación escrita y el 21% la contribución positiva al desarrollo de su presentación oral.

En la misma línea, Veerman, et al (2000) publicaron tres estudios con estudiantes universitarios que trabajaban colaborativamente sobre tareas de discusión en ambientes electrónicos. A partir de un análisis de conglomerados de las discusiones que se recogieron de los alumnos participantes, encontraron que este tipo de trabajo favorece el desarrollo de discusiones constructivas. Es decir, argumentaciones construidas a partir la adición, explicación, evaluación o síntesis que los estudiantes llevan a cabo cuando trabajan en grupo. Por ejemplo con Belvédère; una red que permite el trabajo individual y grupal para la construcción de diagramas argumentativos; se encontró que un 21% de las intervenciones tienen la función de verificar, un 10% de intercambiar y un 19% de contraargumentar. Esto estaría indicando que dicha herramienta estimula más a los estudiantes a revisar y comparar con mayor frecuencia la información con sus pares generando actividades constructivas, así como una tendencia a focalizarse en el uso y significado de los conceptos (Veerman et al, 2000).

Diversas investigaciones apuntan en la misma dirección, por lo que no es raro que sigan apareciendo herramientas que favorecen este tipo de aprendizaje y que se están investigando actualmente. Algunas de estas herramientas están en desuso o han desaparecido en pos de otras de las que fueron su germen.

Como ejemplos de creación de herramientas que potencian y se centran en el aprendizaje colaborativo podemos citar los proyectos "Collaborative Visualization" CoVis y su "Collaborative Notebook" (Edelson, Pea & Gómez, 1996). En él, a través de una base de datos hipermedia, los estudiantes estructuran sus conocimientos e hipótesis en sus ordenadores, tratando diferentes temas de cierta complejidad como la predicción del tiempo o la ecología.

También existió CSILE (Computer-supported Intentional Learning Environments) (Scardamalia & Bereiter, 1996). Este proyecto participaba de esta filosofía; construyendo una base de datos hipermedia, en la que grupos de alumnos expresaban sus puntos de vista, creaban enlaces a páginas de otros alumnos, y generaban su conocimiento. Finalmente, cuando un determinado tema estaba consolidado, el estado del documento cambiaba a "candidato para su publicación" y pasaba a formar parte del conocimiento colectivo del tema en cuestión.

La herramienta CaMILE (Collaborative and Multimedia Interactive Learning Environments) (Hmelo et al, 1996) soporta colaboración asíncrona para interrelacionar estudiantes de distintas escuelas de ingeniería. Para ello utiliza Internet como un foro de discusión. Para la interacción sincrónica, los alumnos disponen de la herramienta McBagel (Multiple Case-Based Approach to Generative Environments for Learning).

Otros de los trabajos que se han realizado en diferentes áreas, y que merecen especial mención, son DEVICE (Dynamic Environment for Visualization in Chemical Engineering), en el que se simulan fenómenos físicos y químicos, y que además de la colaboración entre los alumnos, sirven para resolver problemas de gran dificultad teórica. La conclusión principal es que estos problemas pueden resolverse de una manera óptima mediante colaboración, mostrando un gran listado de diferentes casos resueltos, así como diferentes simulaciones informáticas de los fenómenos físicos estudiados.

El objetivo de la herramienta KIE (Linn, 1996; Barros, 1997), es que los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria trabajen con pequeños retos científicos y, finalmente publiquen sus resultados en Internet, con lo que se consigue que los alumnos integren conjuntamente sus conclusiones junto a las de otros en un ambiente colaborativo.

La plataforma ENTEL-SIG-ED, basado en HTML y desarrollada por el grupo de la UNED (Barros, et al, 1997; Verdejo, 1996), fue una herramienta colaborativa que permitía una estructuración del dominio sobre la base de los diálogos de los alumnos. Un sistema muy parecido a los actuales foros de discusión.

En esta plataforma, un grupo de alumnos de doctorado colaboran en espacios compartidos realizando, entre otras acciones, síntesis bibliográficas, además de discutir argumentando y consensuar tanto la forma como el contenido de los documentos que han de elaborar.

EPRE fue una herramienta desarrollada en Java, que constituyó un caso concreto de una creación de un entorno para el aprendizaje colaborativo soportado por red, o sobre Internet, facilitando así su utilización a distancia instalada en un laboratorio presencial (Redondo et al, 1999). Los resultados fueron muy positivos. En un estudio respecto de implementación de las actividades colaborativas en Moodle en las asignaturas donde fue aplicada esta metodología la respuesta de los alumnos obtenida fue excelente (González et al 2007). Según el autor la motivación generada puede deducirse de la fuerte participación de los grupos en los foros y chats, y los numerosos registros diarios que reportaron los informes de conectividad.

En general podemos afirmar que de los estudios revisados la conclusión más reiterada es que el aprendizaje colaborativo con soporte TIC resulta una herramienta muy valiosa para la enseñanza al proveer a los alumnos por un lado de una mayor motivación para el aprendizaje y por otra de herramientas informáticas que favorecen la colaboración y por lo tanto la consecución de los objetivos planteados.

2. LA EVALUACIÓN DE PLATAFORMAS VIRTUALES

La investigación evaluativa de diversas plataformas virtuales ha generado numerosos informes de un variado tipo de plataformas y desde diversos planteamientos. Unos se centran más en los aspectos técnicos de la plataforma y otros en la interacción con los usuarios. En la mayoría de los casos dichas evaluaciones corresponden a los resultados obtenidos mediante encuestas a los usuarios que responden a una serie de indicadores o criterios más o menos definidos previamente según los aspectos a evaluar. Estos criterios establecen los límites de la evaluación y o bien son creados a partir de las numerosas publicaciones al respecto o son pensados para una plataforma en concreto. Las muestras suelen ser en muchos casos o bien los estudiantes que han usado la plataforma o los profesores y en pocos casos ambos. En la mayoría de los casos nos encontramos que son más bien estudios de opinión que tratan de establecer mediante las respuestas a los cuestionarios cual es la opinión de los usuarios respecto a su experiencia de uso de la plataforma para poder acometer mejoras en su diseño. Los sesgos de estas investigaciones radican en los siguientes aspectos:

- Pocos estudios tienen en cuenta si el tiempo dedicado al aprendizaje con la plataforma ha sido realmente productivo y en que medida si lo comparamos con otras herramientas.
- Los datos obtenidos de muchos estudios reflejan un solo lado de la plataforma (bien el de los estudiantes o el de los profesores)
- No existe triangulación de datos ya que estos suelen venir de una sola fuente: cuestionarios.
- Los indicadores de evaluación tienen un alto grado de subjetividad al estar definidos en muchos casos por el propio investigador y no sujetos a ningún tipo de acción para su contraste.

- La evaluación efectuada suele ser sumativa (según los resultados) y no suelen incluir aspectos formativos (según los procesos).
- El excesivo entusiasmo por la novedad que muestran los investigadores implicados pueden dar pie a conclusiones poco realistas.

Es decir, el rigor de dichos estudios es muy cuestionable y en la mayoría de los casos son únicamente una primera aproximación a la relación de la plataforma con sus usuarios.

Pocos estudios evalúan desde una perspectiva global y con suficiente tiempo el funcionamiento de la plataforma. Para ello deberíamos observar no solamente en la opinión de los distintos tipos de usuarios (docentes, alumnos, técnicos) mediante cuestionarios y entrevistas sino también analizar los resultados obtenidos tras el uso de la plataforma en diferentes colectivos y si los objetivos propuestos han sido alcanzados y en que medida comparando estos con métodos de aprendizaje más tradicionales. Además se deben analizar los aspectos técnicos de la plataforma desde una perspectiva intrínseca, es decir teniendo en cuenta indicadores de valor establecidos o adaptados y evaluando a través de ellos; y por otro lado extrínseca, es decir a través de las experiencias de los distintos tipos de usuarios que utilizan la plataforma.

En 1998 Greg Kearsley (profesor de Universidad a Distancia) en su publicación *The Virtual Professor: A Personal Case Study* ya matizaba lo siguiente: *he llegado a la conclusión de que el aprendizaje virtual incrementa la capacidad de pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas prácticos de los estudiantes. Tener que leer y responder a las opiniones de sus camaradas de curso exige a los estudiantes evaluar diferentes puntos de vista sobre un tema. Incluso lidiar con los problemas técnicos de redes y PC's los prepara para un mundo en el que la informática aún está naciendo con dificultad de muchas incertidumbres propias de su estado de disciplina en desarrollo. Sin embargo, ninguna evaluación de mis cursos o investigación que conozca muestra esto como un resultado de los ambientes "virtuales" en los que nos estamos moviendo de hecho, probablemente porque éstas*

clases de capacidades (ej: pensamiento crítico, solución de problemas) no son medidas en forma directa por los medios típicos a través de los que tomamos exámenes y otorgamos títulos. Creo que éste es un aspecto del aprendizaje virtual que merece mucha más investigación.

Es un hecho que las plataformas virtuales de colaboración y aprendizaje son un elemento que se ha incluido muy recientemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el número de investigaciones al respecto de su impacto es aun muy limitado y superficial. De hecho en un gran número de ellas encontramos un fuerte entusiasmo por parte del investigador en promover su uso aun antes de comprobar los datos obtenidos, que en gran parte pueden estar condicionados por dicho entusiasmo. Si nos atenemos a la evaluación de estas plataformas deberemos buscar estudios que reflejen las diferentes consecuencias tanto positivas como negativas que se dan con la implantación de estas herramientas.

Ya que partimos que ninguna herramienta es perfecta, y menos en los primeros momentos de su implantación cuando los docentes aun no conocen en profundidad su funcionamiento y posibilidades. En este punto es importante reseñar que la totalidad de los estudios se refieren a docentes que utilizan esta plataforma pero no a los docentes que no se han animado a su uso. Es decir tenemos las opiniones de docentes que se animan a usar estas herramientas por diferentes motivaciones, pero desconocemos las razones de aquellos que deciden no incorporarlas. Estas razones podrían aportar datos relevantes sobre la vivencia de los docentes ante la posibilidad de usar estas herramientas.

En un estudio sobre la implantación de la plataforma Moodle (Sahagún et al. 2006) para estudios de casos en la facultad de psicología se establecen una serie de conclusiones que se deben de tener en cuenta: Para los estudiantes, en general, la experiencia es valorada de forma positiva. Los comentarios favorables destacan el carácter dinámico y atractivo de las actividades y su soporte digital. En cuanto a los puntos de mejora, es de resaltar la complejidad y aparente insuficiencia de las instrucciones en algunas de las actividades, y cuya consecuencia es la dificultad del alumno para saber qué hacer.

Desde el punto de vista de los docentes y el equipo responsable, que ha recogido para su propia evaluación las observaciones de los estudiantes, las características que hacen de la plataforma un instrumento que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje son su flexibilidad, interés y atractivo. Sin embargo, las deficiencias en las instrucciones de las actividades, el volumen de trabajo que ha supuesto para algunos docentes trabajar bajo esta modalidad y la falta de experiencia en el uso de este tipo de herramientas son aspectos que tendrán que resolverse de forma efectiva, ya que condicionarán los resultados a obtener en los próximos cursos para implantaciones futuras.

En estos casos se trata la herramienta de la forma más objetiva posible a pesar que los investigadores eran usuarios de la propia plataforma pero sin caer en planteamientos entusiastas debidos a la novedad ni por lo tanto en conclusiones parciales. Además, las investigaciones más valiosas comprenden metodologías mixtas que dan resultados más completos. En este caso se realizaron entrevistas grupales y cuestionarios.

Esta perspectiva parece ser la más recomendable a utilizar en estos casos como veremos más adelante en el capítulo dedicado a la metodología de esta investigación.

Podemos concluir este apartado diciendo que las conclusiones de las investigaciones evaluativas de plataformas virtuales analizadas suelen encontrar similitudes en lo siguientes aspectos:

- La dificultad de su implantación sin una formación adecuada de los docentes.
- El tiempo que se dedica a estas herramientas supera en muchos casos al tiempo en otras tareas que persiguen objetivos similares sobre todo al comienzo de su uso.
- Son recibidas de manera muy positiva por los alumnos y por los profesores implicados aunque no hay elementos que nos informen de los docentes que no las utilizan y sus razones.

- Existe un alto porcentaje de satisfacción por parte de los usuarios tras su experiencia con las diferentes plataformas.
- Se consigue un alto porcentaje de los objetivos planteados con el uso de estas herramientas en un mayor número de estudiantes.
- La motivación de los alumnos y de los profesores que la usan es muy alta lo que incide positivamente en el aprendizaje.
- El aprendizaje colaborativo es uno de los ejes de la utilización de estas herramientas.
- Estas plataformas parecen un medio para la integración de las TIC en la enseñanza y del aprendizaje colaborativo.

3. VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DE LOS INTERCAMBIOS CULTURALES.

La multiculturalidad es una característica del contexto que rodea a la interculturalidad como una meta acorde con los nuevos tiempos en que vivimos (Sarramona, 2002).

Es evidente que en España se ha dado un cambio muy importante en la población escolar de nuestros centros educativos durante estas dos últimas décadas. A raíz de estos cambios debidos al aumento de la inmigración han aparecido muchos estudios e investigaciones con la interculturalidad como objeto de estudio. En muchas se aborda el tema como una mera descripción de la realidad de los centros y pocas ponen el acento en las repercusiones que el conocimiento intercultural tiene como factor determinante para la aceptación de la diferencia y la mejora de la convivencia.

De hecho, y según comenta Aguado (2000) *a pesar de la creciente popularización de los temas referidos a diversidad cultural, todavía hoy supone un reto investigar sobre multiculturalidad en educación. Desde los primeros escritos de los años sesenta y setenta referidos a la educación multicultural como campo emergente de reflexión y práctica pedagógicas, las propuestas desarrolladas bajo esa etiqueta han sufrido ataques desde ámbitos diversos del espectro sociopolítico. Sin duda, abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es tema controvertido pues está transido de elementos axiológicos que ponen de manifiesto una determinada concepción de la sociedad y de la persona.*

Efectivamente la interculturalidad supone un concepto de investigación que tiene que ver con todos los sujetos (profesores y alumnos) que están presentes en el proceso educativo y con sus percepciones sobre este fenómeno.

Un compendio elaborado por un equipo del CIDE (Graneras et al 1997) *“Catorce años de investigación sobre las desigualdades de la educación en España”*,

constituye un buen marco de referencia de las distintas investigaciones en este campo. Según se dice en el trabajo: *"Los estudios recogidos han hecho un esfuerzo importante en dos sentidos. Primero han establecido conclusiones a partir del desorden en que se encuentran los datos referentes a la situación de las minorías culturales en España. De esta forma, la comprensión de los mismos resulta más asequible pudiendo plantear intervenciones... Y segundo, algunos autores han comenzado a solventar esta situación y pueden considerarse como el punto de partida de un estudio serio sobre la realidad social y cultural de las minorías culturales"*.

En cuanto a los objetivos de estas investigaciones subvencionadas por el CIDE, el mismo trabajo indica, cómo la mayoría de ellas se ha preocupado por *describir la realidad*, pocas han intentado *explicarla* y, se reduce a su mínima expresión, el número de los que se plantean *cambiarla*, es decir, aportan pautas para la práctica educativa .

Unas investigaciones llevadas a cabo por el GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) han intentando, a lo largo de esta década pasada, ofrecer algunas respuestas a esta situación (en Grañeras, M. et al, 1997). En 1992 realizaron una investigación orientada a realizar un diagnóstico de los procesos educativos que están viviendo los hijos de inmigrantes extranjeros durante su escolarización en centros de Educación Primaria en Barcelona. Las respuestas del profesorado, su práctica habitual, su sensibilidad ante el tema ponían de manifiesto que el modelo educativo que subyace a la realidad multicultural estudiada oscila entre un modelo asimilacionista y un modelo compensatorio. Sin embargo, en una de las escuelas de la investigación etnográfica (un pequeño centro con una identidad definida y abierta a la multiculturalidad) se observó un cambio de modelo más cercano al intercultural propuesto por Sleeter (1989).

Tras esta investigación se concluye que existe escasa percepción de las implicaciones que tiene la multiculturalidad en el ámbito educativo por parte del profesorado; la poca relación existente entre las familias autóctonas y las de las minorías; el escaso conocimiento de estas últimas de la realidad escolar de aquí y su

falta de participación en las estructuras organizativas de los centros educativos. Todos estos son ponen de manifiesto unas necesidades formativas.

Estas y otras investigaciones ponen de manifiesto una serie de factores sobre los que incitan a reflexionar. Entre ellos que:

- Se necesitan estudios de campo que nos presenten referencias globales de la población. Estos estudios nos permitirán situar los avances que puedan hacerse en educación intercultural desde una perspectiva más realista.
- Es preciso articular dichos estudios con trabajos etnográficos que nos permitan comprender en profundidad la realidad educativa en contextos concretos, analizando la peculiaridad de los modelos educativos que en ella aparecen.
- La implicación del profesorado en la construcción y aplicación de las propuestas educativas interculturales supone articular formación–acción–investigación y exige procesos continuos y de seguimiento.
- Parece comprobarse que los procesos de investigación-acción son, por su propia naturaleza, excesivamente lentos para introducir cambios significativos en el sistema educativo con una cierta rapidez y efectividad. Sin renunciar a ellos, creemos que podría favorecerse el proceso innovador a partir de la elaboración de programas de educación intercultural (desde inquietudes y necesidades del profesorado), que puedan ser dialogados, consensuados y aplicados por los profesores de Primaria y Secundaria en sus propias aulas y evaluados conjuntamente con un equipo asesor.
- Faltan, sobre todo, experiencias en metodologías de aprendizaje grupal que abran caminos al mutuo conocimiento, a la cooperación y a las relaciones interpersonales.
- Se nota en los estudios la falta de hábitos de reflexión en todo alumnado y de conciencia de su identidad cultural, especialmente en el autóctono.

Por otra parte, según Touriñan (2005) con el objetivo de precisar más el papel protagonista de la cultura en los encuentros entre grupos culturales distintos, se está consolidando en el ámbito de la interpretación pedagógica el concepto de enfoque, para hacer referencia a los tipos de ajustes culturales. En este sentido, M. Bartolomé distingue *tres enfoques* fundamentalmente en el ámbito de la interacción entre culturas en las aulas (Bartolomé, 1997):

- *Propensión a la afirmación hegemónica* de la cultura del país de acogida. Este enfoque genera modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.
- *Propensión al reconocimiento de la pluralidad* total o parcial respecto de los elementos culturales. Este enfoque genera los modelos multiculturales.
- *Propensión a la convivencia intercultural global* que favorece la integración cultural y política de las diferencias. Este enfoque genera los modelos interculturales.

Además, desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de *cinco fenómenos esenciales para la construcción de estrategias en la comunicación intercultural* (García Carrasco, 1992):

- La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de los nuevos medios de comunicación.
- El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales.
- La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
- La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos para alcanzar felicidad, coherencia y concordancia grupal.

- El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

De hecho la educación intercultural ha alcanzado en el ámbito de la educación un sitio propio y, de modo genérico, se acepta que tiene dos significados básicos que enfatizan específicamente el carácter de programa o el carácter de modalidad. Según Vázquez (1994) esas *dos significaciones, que siguen vigentes y se dan al concepto de educación intercultural*, destacando, en cada una de ellas, el carácter de programa o de modalidad y utilizando las fuentes de la APA y del ERIC para fundamentarlas (Vázquez, 1994, p. 26):

- Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.
- Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual.

Asimismo, en ese mismo trabajo se identifican *las condiciones básicas que deben confluir para que se dé la educación intercultural* (Vázquez, 1994, p. 30):

- Identificar el sujeto de la educación intercultural,
- Establecer la meta de la educación,
- Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logra.
- Proyectar tales procesos en un marco curricular y de programas específicos adecuados.

Podemos entender entonces que la concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de esta, ya que,

respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes. La globalidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto (Sabariego, 2002 y Ruiz, 2003).

Como comentábamos anteriormente para la educación intercultural es necesario un incremento de la formación del profesorado. *Desde el punto de vista de la formación del profesorado, las metas de la educación intercultural se concretan desde dos marcos* (Galino y Escribano, 1990):

1. La educación intercultural, como una competencia que requiere formación específica respecto de:

- La preparación profesional de los docentes sobre las relaciones entre las distintas subculturas de un mismo país o región.
- La participación en todos los niveles de los programas por parte de la totalidad de categorías del personal educador.
- La reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar los prejuicios étnicos y nacionales.
- La consideración de la relación entre la escuela y el medio local, nacional, internacional y transnacional.

2. La educación intercultural, como perspectiva (enfoque) para la formación de los profesionales, haciendo hincapié, en este caso, en el hecho de que la perspectiva intercultural refuerza la competencia profesional en Educación en valores y el aprendizaje cooperativo en redes:

- Respecto de la competencia profesional en educación en valores, la perspectiva intercultural demanda la preparación del maestro para una situación de reciprocidad entre los alumnos que provienen de las diferentes

nacionalidades y culturas, y entre maestros y alumnos que pueden proceder de distintas culturas.

- Respecto del aprendizaje cooperativo en redes, la educación intercultural como enfoque fortalece el sentido del aprendizaje en comunidades distribuidas y enfatiza la coordinación entre maestros de procedencias variadas en la programación de la enseñanza, lo cual exige necesariamente facilitar la colaboración y propiciar la convivencia en pie de igualdad entre los educadores pertenecientes a las culturas que buscan relacionarse.

En este sentido podríamos suponer que el uso de plataformas colaborativas internacionales favorece la interculturalidad dentro de estos dos marcos.

Además, la educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículo. No es una asignatura o un área de conocimiento. Su lugar es justamente, el de la transversalidad y el del desarrollo de actitudes fundadas hacia el compromiso axiológico y moral. Por consiguiente, todos los alumnos deberán ser sujetos de educación intercultural y hemos de ser capaces de proyectar ese compromiso a través de las diferentes disciplinas (Martínez, 2003; SITE, 2004).

Desde esta perspectiva, la UNESCO, en el estudio acerca de la diversidad creativa que fue realizado por la Comisión mundial de Cultura y desarrollo, propone las *siguientes claves conceptuales para la formulación y orientación de las misiones y metas de las instituciones que promuevan actividades culturales* (Unesco, 1997):

- Aceptar la diversidad creativa.
- Favorecer el capital humano.
- Fomentar la innovación productiva.
- Impulsar la cooperación al desarrollo.
- Respetar la identidad cultural y la multiculturalidad.
- Promover la interculturalidad y la integración cultural.
- Apoyar los canales tecnológicos de comunicación e información para el
- Crecimiento de la cultura.

- Generar redes culturales.
- Promover la creación de futuro en los diversos ámbitos de actividad creativa
- Destacar la singularidad de cada una de las acciones creativas

Así las cosas, la propuesta de interculturalidad nos obliga a *estructurar las metas generales en la convivencia en tres grandes grupos* (Tourriñan 2005):

- Aceptar que la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Promocionar y respetar los aspectos culturales de procedencia diversa y plural, más allá incluso del propio territorio.
- Mantener actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

Tanto los postulados mencionados como las investigaciones que los soportan inciden en la necesidad de la educación intercultural como objetivo básico de la educación para promover la convivencia pacífica.

Todos estos referentes descritos nos van a servir como punto de partida para desarrollar el marco metodológico que nos permita realizar un diseño de investigación suficientemente eficaz para responder a los interrogantes de este trabajo.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

1. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO

Si el objeto de esta investigación es por un lado analizar y evaluar una plataforma virtual y por otro comprobar hasta qué punto se pueden trabajar los valores y actitudes con dicha plataforma podemos comprobar que existe cierta problemática en el estudio.

Es decir por un lado queremos analizar y evaluar una herramienta y por otro comprobar si se dan una serie de factores en su utilización. Además, la evaluación y análisis de un entorno virtual de este tipo tiene una serie de dificultades que vamos a analizar con detalle:

1. Primeramente el análisis de la plataforma en sí. Aunque existen diversas guías de evaluación de entornos de aprendizaje, la plataforma eTwinning no es exactamente un entorno de aprendizaje sino más bien una mezcla de portal de recursos y herramientas que permiten la colaboración entre sus usuarios. Esto supone que las guías de evaluación existente no se ajustan en su totalidad al entorno objeto de estudio, por lo tanto vamos a adaptar parte de esas guías a los elementos de eTwinning que son comunes a las plataformas de enseñanza. Por otro lado, y ya habiendo analizado, algunos portales educativos también incorporaremos al análisis elementos de esta clase de plataformas.
2. El entorno eTwinning no es sólo una plataforma virtual sino que a través de esta los usuarios realizan proyectos de colaboración conjuntos. Por lo tanto para ver si la plataforma es útil para los docentes no podemos quedarnos en un mero análisis de la plataforma sino que también hemos de analizar algunos de los proyectos realizados con esta para evaluar el sistema en su conjunto.

Por otro lado, la investigación evaluativa se encuentra en el grupo de modalidades de investigación educativa cuya finalidad es práctica, y en concreto, de ayuda a la toma de decisiones optimizantes, a partir de datos que, dado su rigor y calidad, merecen más garantías para quienes deben tomarlas. Pérez Juste (1994)

define la Investigación Evaluativa como *aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplica*. Las características principales son, por lo tanto, su practicidad y especificidad a realidades concretas, diversidad en los diseños de investigación a utilizar (se suelen utilizar perspectivas desde el ámbito cuantitativo o cualitativo) y abarcar diferentes objetivos en el estudio, desde determinar la eficacia de un programa, hasta valorar la calidad o analizar su proceso de aplicación y los distintos factores que aparecen en este.

Para Popham (1980) la evaluación educativa y la investigación educativa (pensando en investigación básica) tienen ciertas similitudes en tanto que ambas son de interés para la comunidad científica, ambas ofrecen análisis y estudios sistemáticos y comúnmente comparten técnicas de medición similares. Sin embargo, establecen diferencias como puede observarse en la siguiente tabla:

	EVALUACIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Definición del problema	Conocer para decidir Hacer posible mejores decisiones	Conocer para sacar conclusiones
Objetivo	Interés por comprender el fenómeno para orientar la actuación de otros	Interés por comprender el fenómeno.
Resultados	Fenómeno educativo en particular. No generaliza	Generaliza los resultados a una amplia variedad de situaciones comparables
	Centro: situación específica sobre las que tomar las mejores decisiones	Centro: generaliza el resultado a cuanta más gente mejor
Valoración	Determinar el valor de un fenómeno educativo.	Búsqueda de la verdad científica, el valor no es necesario.
	Valoración de la importancia de una relación descubierta.	Ante una relación fiable se puede cesar la búsqueda.
	Comparar la calidad de una relación con otras.	No compara la calidad de una relación con otras.

Diferencias metodológicas entre evaluación e investigación educativa. Basado en Popham (1980)

Nuestro estudio se enmarcaría más dentro de una investigación evaluativa ya que pretendemos evaluar un programa y determinar su valor educativo de acuerdo a unos objetivos planteados. Sin embargo, también pretendemos descubrir si existe un trabajo de valores mediante los proyectos realizados con esta plataforma. Por lo tanto, esta vertiente de investigación determina la elección de la metodología a utilizar. Dados los objetivos del estudio parece necesario optar por una metodología mixta que nos permita obtener, por un lado, datos objetivos de la utilidad de la plataforma y por otro observar y analizar algunos de los proyectos in-situ para comprobar sus resultados y el impacto en los alumnos. Dada esta complejidad que nos obliga a conseguir variedad de datos para el análisis, deberemos utilizar diferentes métodos para recoger y analizar datos de procedencia diversa. El problema metodológico implicado consiste en determinar cómo combinar de la mejor manera estos métodos. Los procedimientos a seguir nos han de permitir validar y constatar la información mediante un mecanismo de triangulación.

La elección del método o del instrumento debe responder al objetivo y, más concretamente, al tipo de información que se desea obtener. Disponemos de una serie de técnicas cualitativas y cuantitativas que, de un modo u otro, harán que este actuemos de manera más o menos interactiva dentro de la investigación.

Además, en los aspectos que tienen que ver con el alumno debemos considerar no sólo los conceptos nuevos adquiridos (contenidos) sino también las nuevas habilidades, técnicas, estrategias, valores, actitudes y normas llevadas a cabo en el uso del ambiente. Es decir si se ha capacitado en conductas que pueden ser observables y en que grado han sido trabajadas. De la misma manera debemos considerar si el docente ha conseguido a través del uso de la plataforma una mejora en su práctica educativa.

2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En este apartado se tratará de fundamentar el tipo de metodología en el que se ha basado este estudio, haciendo referencia a la complementariedad de las técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas en esta investigación.

Igualmente nos detendremos en los modelos de evaluación de programas y como influirán en el posterior diseño de evaluación para la plataforma eTwinning.

Finalmente detallaremos las técnicas seleccionadas que se utilizarán en esta investigación.

2.1 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN PARA ESTE ESTUDIO

Husén (1988) plantea el "conflicto" entre dos grandes corrientes en la Investigación Educativa. Una, procedente de las ciencias naturales, que pone el énfasis en las observaciones empíricas cuantificables, que se analizan con la herramienta estadística, con la finalidad de establecer relaciones causales. Otra, procedente de las humanidades, destaca la información cualitativa de carácter holístico, de clara intencionalidad interpretativa. Para este autor, son paradigmas complementarios. Esta dicotomía es superada y otros autores ordenan las corrientes de Investigación educativa en tres: la corriente empírica, asociada al empirismo lógico neopositivista; la interpretativa, unida a la filosofía analítica y fenomenológica; y la normativo-crítica, con base en la teoría crítica del marxismo (Soltis, 1984). También Popkewitz (1988) plantea estos tres paradigmas:

- Empírico-analítico, cuya finalidad es la búsqueda de regularidades en forma de leyes.

- Simbólico (hermeneúico, interpretativo o cualitativo), que pretende averiguar cómo la interacción humana da origen a la creación de normas y a conductas reguladas por éstas.
- y Crítico, interesado por el desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano.

Lincoln y Guba (1985) plantean las "eras paradigmáticas", antes que los propios paradigmas: prepositivista, positivista y postpositivista.

Actualmente se han ido consolidando en Investigación Educativa los tres paradigmas: Empírico-analítico, Interpretativo y Crítico.

Enfoque Empírico-Analítico

Los investigadores educativos que se identifican con este enfoque mantienen que la principal función de la investigación educativa es la generación de teoría o explicación, aunque partan de un problema o un modelo educativo. Se parte del modelo hipotético-deductivo de la ciencia y se concede validez a ciertas proposiciones en la medida en que existe una realidad que las sostiene (García Hoz, 1994). Aunque este hecho sea cuestionable, dada la dificultad para verificar ciertos principios a partir de hechos educativos. Sin embargo, la incorporación de métodos correlacionales puede llevar a inferencia causal sin la necesidad de recurrir a la experimentación (Visauta, 1986). Además, se produce una total independencia entre el investigador o equipo investigador y el objeto de la investigación (instituciones, sujetos, etc.), de tal forma que el investigador puede estudiar el objeto sin influir sobre él y sin dejarse influenciar. Por lo general, el objeto de investigación tiene la función de servir de informador o fuente de datos.

Enfoque Interpretativo

La perspectiva Interpretativa, (también denominada naturalista, cualitativa, humanista o fenomenológica) engloba un conjunto de corrientes de carácter humanístico-interpretativo cuyo interés se centra en intentar comprender, en situaciones particulares, el significado de las acciones y efectos educativos para las distintas personas implicadas en un hecho educativo (Bogdan y Biklen, 1982). Las relaciones del investigador con los participantes en la investigación pueden ser de distinta índole, pero casi siempre son duraderas y comprometen a ambas partes. Erickson, (1989), señala que, aunque todos los llamados escenarios y personas son dignos de estudio, es preciso elegir qué estudiar, a quién y dónde. Se necesita, por lo tanto, establecer un sistema de selección de los individuos, aunque no dirigido por la idea de representatividad, sino por la potencialidad en la información que pudieran aportar al estudio. Las técnicas de recogida y análisis de datos no son "ajenas" al investigador, sino que son la actitud y la conducta del investigador las que les confieren verdadero valor.

Enfoque crítico

La perspectiva crítica aparece fruto de ideas marxistas, teniendo su apogeo entre 1965-1975. Esta teoría parte de recuperar valores del pensamiento social, para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana y social (Rubio, 1984). Se parte de la idea de la existencia de una práctica social, en este caso la educación, problemática y que "debe ser mejorada"; es preciso cambiarla, transformarla. El objeto del estudio es determinado por los participantes, a través de un proceso de negociación, especificando cuál es el tema o problema susceptible de mejora

Estos antecedentes nos ponen de relieve las claves fundamentales para llegar a la descripción de las características de la Investigación Educativa. Su principal característica reside en la peculiaridad de los fenómenos que estudia. El fenómeno y el objeto de la investigación, junto con la multiplicidad de los métodos y pluralidad

de fines y objetivos, hacen que tenga identidad propia y además sea distinta a otro tipo de investigación como la de las ciencias naturales.

¿Es pues necesario elegir entre un enfoque u otro? La dialéctica entre lo cualitativo frente a lo cuantitativo presenta una toma de decisiones en toda investigación. Los investigadores abordan este tema con el fin de definirse en una postura metodológica y un planteamiento de investigación a seguir. Son varios los autores que abordan la cuestión de los distintos paradigmas en investigación educativa, principalmente del tipo de conocimiento que cada uno de ellos propicia.

Actualmente, la tendencia predominante en la investigación educativa está basada en la investigación etnográfica y cualitativa, ofreciendo ésta una alternativa que recoge una nueva filosofía interpretativa y constructiva de la realidad frente a los modelos conductistas y cuantitativos; estos modelos del pasado reciente ponderaban fundamentalmente el análisis de la eficacia y el control y medida de todas las variables intervinientes en la investigación. Sin embargo hoy, a la luz de esta nueva filosofía, la etnografía educativa en el ambiente escolar se centrará en descubrir lo que allí acontece, a base de datos significativos, para posteriormente interpretarlos y poder comprender e intervenir en las aulas; sabiendo que estos datos se obtienen en los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, así como las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes: profesorado, alumnado y personal investigador (Goezt y LeCompte, 1984).

El método cualitativo se propone estudiar un fenómeno social o humano desde el cual se pretende elaborar una tesis o construir un concepto. Se observa el fenómeno, pero se quiere dar cuenta de él estudiándolo en profundidad, abordándolo desde adentro. Se quiere saber qué es lo que se ve y se parte de un punto de partida que suelen ser las observaciones que se hacen acerca de la realidad del acontecimiento que se investiga.

Después es necesario sistematizar lo observado, hacer de esas observaciones algo comprensible, entendible; elaborar conceptos y teorías que permitan entender el fenómeno estudiado. Se trata, en conclusión de dar cuanta de las cualidades del

fenómeno que se investiga y que lo hace único o al menos diferente de otros fenómenos, así que: *“mientras el método cualitativo busca un concepto (un conjunto estructurado de cualidades) a partir de observaciones hechas, el método cuantitativo trata más bien de ubicar ciertas observaciones para su concepto, de manera de poder medir el grado de validez del fenómeno. El método cualitativo busca un concepto que pueda cubrir una parte de la realidad, mientras que el método cuantitativo busca una realidad para probar un determinado concepto”*. (Mella, 1998)

Sin embargo, atenernos exclusivamente a técnicas cualitativas puede limitar el alcance de esta investigación ya que no siempre los casos observados pueden extrapolarse a la totalidad y podemos perder valiosos datos que puedan confrontar lo observado.

Por lo tanto la perspectiva cuantitativa no va ser del todo rechazada y utilizaremos alguna de sus técnicas que nos permitan acceder a otros datos y realizar triangulaciones más ricas y amplias. De hecho y sobre todo en la evaluación de programas, encontramos, por una parte, defensores a ultranza de las técnicas cuantitativas, para los cuales es la mejor forma posible de medir los resultados, efectos e impacto del programa. Por otra, los defensores de técnicas cualitativas sostienen que la rigidez de las técnicas cuantitativas tiende a alienar a los evaluadores y a las personas interesadas en los resultados de la evaluación. Como indican Pozo, Alonso y Hernández (2004), cada vez son más los autores que proponen una integración de los planteamientos cuantitativos y cualitativos, entendiendo que no se tratan de posturas irreconciliables, sino de carácter complementario. En esta línea estarían Cook y Reichardt (1982) o Hernández (1995).

Tomando como base esta filosofía de investigación vamos utilizar diversas herramientas que nos ayuden a conseguir el mayor y mejor número de datos para su posterior triangulación y análisis.

Haremos en primer lugar la distinción que hacen Pozo, Alonso y Hernández (2004) entre herramientas de carácter cuantitativo y de carácter cualitativo:

Técnicas cuantitativas	Técnicas cualitativas
• Entrevista estructurada.	• Entrevista abierta.
• Encuesta.	• Metodología participante.
• Medidas de autoinforme.	• Grupos de discusión
• Observación estructurada.	• Observación participante.
• Indicadores sociales.	• Analizadores sociales.
• Datos de archivo.	• Material documental.

Como hemos mencionado anteriormente, la complementación entre técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas es necesaria para una evaluación y análisis riguroso del programa que tratamos (Cook, y Reichardt, 1986; Pozo, Alonso y Hernández, 2004). De hecho, como señala Scriven (1996), una habilidad básica del investigador es el manejo adecuado de ambas metodologías.

Una vez clarificado que nuestra investigación tiene un fuerte carácter descriptivo y que vamos a utilizar una metodología mixta vamos a detenernos en conocer ciertas bases metodológicas en la evaluación de programas.

2.2 LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

La evaluación, supone comparar objetivos y resultados, así como también, un estudio combinado de valores en términos de enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto (Stufflebeam y Shinkfield, 1995), ya que emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial. Su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado, en cuanto calidad.

La evaluación de programas educativos, supone un conjunto de elementos orientados a determinar si los servicios prestados son necesarios, si se utilizan, si son suficientes, si se dan en los términos planificados, si ayudan dentro de un costo razonable o si incluso, provocan efectos no deseados.

Por otro lado, la evaluación de un programa educativo, pretende averiguar si éste consigue dar respuesta a las necesidades para las cuales fue diseñado e implementado, para posteriormente, una vez obtenidos y analizados los resultados, tomar decisiones para la realización de mejoras al mismo, ya que el proceso evaluativo habrá permitido identificar debilidades y fortalezas del programa de estudio.

Según Pérez Juste (2000) podemos considerar cuatro elementos fundamentales de la evaluación:

- Los contenidos a evaluar: Cuantos factores relevantes integran los procesos educativos. Nuestra posición en este caso se concreta en una evaluación integral tanto de la propia plataforma como de los procesos que se dan en su uso.
- La información a recoger: Dado su carácter técnico debe ser técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida. La información es la base de la evaluación. Por lo tanto se deberá acudir a cuantas fuentes, técnicas e instrumentos sea preciso para captar de modo

suficiente y adecuado cuantos objetos evaluativos se haya decidido evaluar.

- La valoración de la información, donde distinguimos los criterios, aplicados a diversas unidades de información, y las referencias, utilizadas para emitir juicios globales de evaluación, en nuestro caso sobre el programa.
- La finalidad: facilitar la toma de decisiones de mejora o de implantación, desde una perspectiva educativa la más coherente es la formativa.

Así pues, en este marco, entendemos la evaluación de programas *como un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa- valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado* (Perez Juste 2000).

Modelos de evaluación de programas

De entre los diferentes modelos de evaluación de programas educativos, uno de los más reconocidos es el modelo CIPP (*context, input, process, product*) de Daniel Stufflebeam (2003), pues resulta un modelo bastante completo, dado que consiste en: evaluar antes de iniciar el programa (contexto), evaluar la idoneidad y calidad técnica del programa (*input* o entrada), evaluar de manera continua (proceso), y evaluar los resultados (producto).

Otros autores proponen modelos más integradores. Según, García Aretio (1993), un modelo integrador de evaluación debe contemplar la: Funcionalidad, Eficacia o Efectividad, Eficiencia, Disponibilidad, Información e Innovación del programa.

Una aproximación de modelo general para el desarrollo de evaluaciones de programas, es el que presentan Jornet y Modesto Suárez (2000). Para estos autores, la evaluación debe contemplar información concerniente a:

- Infraestructuras. Características y adecuación de los puestos de teleformación (visores del alumno, profesor y coordinador técnico), comunicaciones, etc.
- Materiales de formación. Características y adecuación de los mismos (materiales del alumno, profesor, coordinador, etc.)
- Organización. Adecuación de la funcionalidad del programa.
- Contenidos y niveles del programa. Adecuación pedagógica del diseño y desarrollo del programa en el planteamiento de contenidos y para el logro de los niveles previstos.
- Profesorado. Adecuación de la actuación del formador.
- Personal de apoyo. Adecuación de la actuación de los técnicos de apoyo al desarrollo del programa.
- Satisfacción del alumno en cuanto al desarrollo del programa y el logro de objetivos.
- Adaptación de la formación en el puesto de trabajo.

Según lo planteado por Pérez Juste (2000), existen varias propuestas de modelos evaluativos de programas, los cuales pretenden fines diferentes en cuanto a orientaciones y nivel de profundidad. Es así, como se pueden diferenciar entre modelos orientados a la eficacia, modelos orientados a los procesos y modelos complejos.

Entre los modelos orientados a la eficacia destaca el modelo propuesto por Ralph Tyler (1973), el cual se orienta a comprobar el grado de eficacia de los programas educativos. Para este autor, el procedimiento para evaluar un programa involucra (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 92):

- La identificación o fijación de las metas y objetivos del programa o institución.
- Su definición en términos operativos, esto es, de comportamientos observables.
- La identificación de situaciones en que pueda ponerse de manifiesto el logro o no de tales objetivos.

- La elaboración o selección de los instrumentos adecuados para comprobar el logro o no de tales objetivos.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales se puede demostrar la consecución de los objetivos.
- Recopilar los datos de trabajo.
- La comparación entre los resultados apreciados a través de tales instrumentos y los objetivos inicialmente prefijados.

En esta misma línea, se encuentran las propuestas experimentales, las cuales abordan la comparación entre; programas o centros, diseño de dos o más grupos o para apreciar las ganancias o mejoras del programa o del centro, mediante diseños de carácter longitudinal. Estos modelos tienen como finalidad evaluar la eficacia de los programas.

En cuanto a los modelos orientados a los procesos, sus planteamientos buscan conocer las razones del éxito y del fracaso de un programa, así como también los principios que subyacen en los programas que han alcanzado sus metas y hasta la identificación de los medios que permiten el logro de los objetivos.

Los llamados modelos complejos determinan que las causas por las cuales programas de buena calidad en términos técnicos no logran buenos resultados se deben a múltiples factores que deben ser analizados, tales como los recursos disponibles, demandas o exigencias de los destinatarios, desempeño del personal que trabaja en el programa, etc. Por esta razón, surgieron propuestas tendientes a dar respuesta a esta situación altamente compleja.

En nuestro caso debemos considerar que nuestro modelo de investigación debe incluir un poco de los tres modelos. Por un lado está orientada a conocer la eficacia de la plataforma eTwinning, pero también queremos conocer qué procesos se dan en su uso y en qué medida influyen en el éxito de los proyectos. Además y dado que este es un programa que abarca tanto la utilización de una plataforma virtual como la

realización de proyectos colaborativos debemos analizar otros factores presentes en este tipo de situaciones complejas.

Así pues, desde este prisma integrador, será necesario incluir diferentes enfoques y técnicas de investigación que permitan recoger una información de calidad, para que una vez analizada, podamos efectuar una evaluación rigurosa de la plataforma y de los procesos que se dan en su uso a través de los proyectos que se realizan con ella. Para ello será necesario establecer unos criterios que serán el eje vertebrador de toda la evaluación.

Por lo tanto, vamos a analizar brevemente las técnicas a emplear para fundamentar su utilización en esta investigación (cuestionarios, entrevistas, observación y estudio de casos)

2.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

2.3.1. EL CUESTIONARIO

Se trata de un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito. Es utilizada tanto en la investigación de enfoque cuantitativo como cualitativo.

La construcción del cuestionario se convierte en un factor esencial para el desarrollo de la investigación y la consecución de sus objetivos. Debido a esta importancia, podemos encontrar numerosas referencias sobre el diseño, los diferentes tipos de cuestiones, la presentación, el número de ítems, etc., puesto que todos estos elementos repercuten de alguna manera en la respuesta de los sujetos, en los resultados de la investigación, incidiendo en la fiabilidad y validez de la misma.

Según Fox (1980), la preparación y selección de los modelos de respuesta es la parte más decisiva de los cuestionarios.

El elemento básico del cuestionario son las preguntas o ítems. Por ello, la calidad de un cuestionario recae básicamente en la clase de preguntas formuladas y en su adecuada formulación. En esencia, hay cuatro tipos de preguntas en un cuestionario (Murillo 2004):

1. Cerradas dicotómicas: dan sólo opción a dos respuestas: sí o no y, en su caso, no sé/no contesta.
2. Cerradas politómicas o categorizadas: presentan como respuestas una serie de alternativas entre las que el encuestado debe elegir una alternativa o, en su caso, varias.
3. Numéricas: donde se solicita que la respuesta se exprese en forma de número.
4. Abiertas: sólo contienen la pregunta, dejando completa libertad al sujeto en la respuesta.

La elección de una u otra depende de muchos factores pero, en general, son convenientes las cuestiones cerradas politómicas o las numéricas, dado que dan más información que las cerradas y disminuyen el coste y el trabajo que supone la categorización posterior de las abiertas.

El cuestionario debe contener las preguntas justas necesarias para realizar el trabajo. Existe una tendencia a formular excesivas cuestiones que, posteriormente, no son utilizadas. Por ello, en esta fase sería conveniente concretar el plan de análisis. Es decir, saber qué tratamiento le vamos a dar a cada una de las cuestiones formuladas. Un cuestionario excesivamente largo tiene el inconveniente de cansar a los encuestados, disminuyendo el número de cuestionarios entregados, el número de cuestiones respondidas y la fiabilidad de ellas.

Básicamente, hay tres estrategias para verificar la calidad del instrumento y mejorarlo: la validación de caso único, la validación de expertos y aplicación piloto. Lo ideal es utilizar las tres y en ese orden.

La validación de caso único consiste en una aplicación especial del cuestionario a una persona “de confianza” que tenga las mismas características de los destinatarios del cuestionario. Se le pedirá, en primer lugar, que complete el cuestionario en voz alta, tanto en la lectura del mismo como en los pensamientos que pasen por su mente, así como en la respuesta. Cuando lo acabe se le solicitará su opinión sobre el conjunto de cuestionario y las diferentes preguntas: facilidad de contestarlo, extensión, preguntas confusas, delicadas....

Se entiende por validación de expertos la revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo. La otra estrategia es la aplicación piloto. Se trata de aplicar el cuestionario a una muestra piloto y en condiciones lo más parecidas a la final. Analizar las respuestas para optimizar el cuestionario.

Existen diferentes escalas utilizables para medir características muy diversas de los fenómenos sociales en la forma más objetiva posible. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere. Las escalas de actitudes presentan dos polos extremos y no existe una respuesta válida. Podemos citar las siguientes: Escalas de ordenación, Escala valorativa sumatoria, Escala de intensidad, Escalas de distancia social, Escala de Likert y Diferencial semántico.

Sin embargo no todo está realizado tras la creación de un buen cuestionario. El siguiente paso es establecer la muestra de la población que va a servir para conseguir los datos que necesitamos. Existen dos tipos de muestras: Aleatorias o probabilísticas y no probabilísticas.

Los métodos de muestreo probabilísticos son aquellos que se basan en el principio de equiprobabilidad. Es decir, aquellos en los que todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de una muestra y,

consiguientemente, todas las posibles muestras tienen la misma probabilidad de ser seleccionadas. Estos métodos de muestreo probabilísticos aseguran la representatividad de la muestra extraída y suelen ser, por tanto, los más recomendables. Sin embargo, para estudios exploratorios, el muestreo probabilístico resulta excesivamente costoso y se acude a métodos no probabilísticos, aun siendo conscientes de que no sirven para realizar generalizaciones amplias (estimaciones inferenciales sobre la población), pues no se tiene certeza de que la muestra extraída sea tan representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos. En general se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa.

De estos dos tipos básicos existen varios subtipos que conviene conocer para elegir la que mejor se adapta a nuestro caso.

Dentro de **las muestras probabilísticas** aparecen las siguientes posibilidades (Labarca 1979):

- **Muestras aleatorias simples:** Constituyen la base para los diferentes procedimientos de muestreo aleatorio. Sus principales ventajas son: Más económica que otros procedimientos aleatorios y asegura la equiprobabilidad de la elección. Desventajas: No provee suficientes casos de grupos minoritarios.
- **Muestras por conglomerado:** Se utilizan cuando los individuos constituyen agrupaciones naturales, por ejemplo los alumnos del mismo curso, las familias nucleares, etc. En este caso, la “*unidad de muestreo*” no es el individuo, sino el “*conglomerado*”. Entre sus ventajas se destacan: Son más económicas y rápidas que el procedimiento anterior, facilitando el trabajo de los “investigadores de campo”; Como desventaja: Pueden tener cierta pérdida del carácter aleatorio del procedimiento y disminución de la precisión de sus resultados. Esta última crítica pierde fuerza si el número de conglomerados es mayor que 30.
- **Muestras estratificadas:** Pueden ser convenientes cuando en la población se presentan categorías o subconjuntos de individuos que representen un interés

particular de observar y compararlas con otras categorías. En este caso, su ventaja es lograr una muestra más homogénea.

- **Muestras por áreas de superficie** Este procedimiento se aplica cuando la población es de un tamaño indefinido y sólo se conoce su ubicación geográfica. La unidad de muestra en este caso no son sujetos, sino sectores territoriales bien definidos. Entre sus ventajas: Para encuestas de gran envergadura se ahorra dinero y facilita el trabajo de los investigadores de campo o encuestadores al concentrar a los sujetos en áreas próximas. Desventajas: Exige tratamientos estadísticos más complejos (trabajo más profesional que no siempre se cumple); y hay pérdida de precisión y del carácter aleatorio de la muestra, si ésta no es de un tamaño grande.

En cuanto a las muestras no probabilísticas encontramos las siguientes posibilidades:

- **Muestras erráticas o casuales:** Por ejemplo, las personas que van saliendo de la biblioteca o del casino a la hora que aparece el encuestador. Técnicamente es incorrecto hacer generalizaciones a un grupo mayor que el de los mismos entrevistados (problema de validez externa). Ventajas (si las tiene): De bajo costo, no requieren de personal entrenado y se sacan conclusiones rápidamente. Desventajas: Carencia de validez externa y confiabilidad; Presenta sesgos de muestreo por criterios arbitrarios de selección de los sujetos (aunque el entrevistador no los advierta).

- **Muestras intencionadas o racionales:** En este caso se selecciona a los *sujetos* de acuerdo a un criterio establecido por un experto. Ventajas: Rápida y de bajo costo, no requiere entrenamiento de entrevistadores, tiene una validez relativa para estudios de caso. Es muy útil para: estudios exploratorios, la optimización de instrumentos de observación, para ampliar el marco teórico y para la formulación de hipótesis. Desventajas: Hay problemas en los criterios de selección de los sujetos, pueden darse ciertos límites de validez externa y confiabilidad al intentar generalizar hacia grupos mayores.

- **Muestreo por cuotas:** También denominado en ocasiones "accidental". Se asienta generalmente sobre la base de un buen conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más "representativos" o "adecuados" para los fines de la investigación. Este método se utiliza mucho en las encuestas de opinión. Ventajas: Rápida y eficiente; Es un sustituto de muestras estratificadas útil para estudiantes; puede servir para un ensayo preliminar de dicha técnica. Desventajas: El sesgo del entrevistador para elegir a los sujetos es su defecto más evidente.

- **Bola de nieve:** Se localiza a algunos individuos, los cuales conducen a otros, y estos a otros, y así hasta conseguir una muestra suficiente. Este tipo se emplea muy frecuentemente cuando se hacen estudios con poblaciones "marginales", delincuentes, sectas, determinados tipos de enfermos, etc. Ventajas: Acumula información enriquecedora para construir marcos teóricos. Recomendada para estudios sociológicos y problemas psicopedagógicos. Desventajas: Requiere entrevistadores profesionales bien entrenados; La interpretación de los resultados tiene problemas de confiabilidad; Puede haber sesgo en la selección de los sujetos.

Según el momento y las necesidades de la investigación seleccionaremos el tipo de muestro más conveniente como se explicará en el capítulo dedicado al diseño de la investigación.

2.3.2. LA ENTREVISTA

En investigaciones y análisis de situaciones sociales y educativas el tema de la entrevista ocupa un lugar destacado por ser la técnica más utilizada después de la encuesta para la recogida de datos en una investigación.

Hemos de partir del hecho de que una entrevista es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa. Se diferencia de la conversación formal en que tiene una intencionalidad, que llevan implícita unos

objetivos, con una estructura más o menos formal e incluso una secuencia de tiempo/acción (Sánchez Martín 2003).

Los expertos enumeran un abundante número de tipos de entrevista, recogiendo todos ellos es difícil establecer una exhaustiva clasificación. Sin embargo, hacen alusión a una serie de aspectos comunes o criterios, que de su posible combinación se pueden deducir casi todos los tipos o clases de entrevista que son de un uso más común. Recogidos estos criterios podemos hacer la siguiente clasificación:

- Entrevista abierta o cerrada. Este criterio se utiliza dependiendo del grado de libertad que los entrevistadores conceden con sus preguntas a las respuestas que pueda dar el entrevistado.
- Entrevista formal e informal: este criterio se refiere al trabajo organizado o no, previo a la realización de la entrevista que puede apoyarse en cierta dosis de espontaneidad semejante a una conversación. Hay entrevistas más formalizadas que otras pero no cabe duda de que casi todas las entrevistas se preparan y organizan sus guiones antes de su realización.
- Entrevista directiva o no directiva: ateniéndose a la dosis de intervención del entrevistador en el acto mismo de la entrevista.
- Entrevista estandarizada o no estandarizada: dependiendo de las normas que se impongan al construir el guión de la entrevista para su posterior aplicación a varios sujetos por igual.

Otros autores como Vallés (1997) inicia su clasificación diferenciando la conversación normal seguida de la entrevista informal y va pasando a otros tipos tales como: la entrevista basada en un guión, la estandarizada abierta y la estandarizada cerrada, la entrevista profesional y la de investigación social.

También podemos hablar de la entrevista etnográfica dentro de los estudios de casos. Entonces podemos clasificarlas en (Vazquez y Angulo 2003):

- No estructuradas (o en profundidad): Son entrevistas típicas de los estudios de casos en los que no se establece un catálogo previo de preguntas concretas. Se construyen mientras transcurre la entrevista. Cuando los encuentros son reiterados hablamos de entrevistas en profundidad.
- Semi-estructuradas: Parecidas a las anteriores pero con una cierta planificación hacia los aspectos sobre los que versarán las preguntas pero no necesariamente hacia el orden o tipo de preguntas que se formularán.
- Altamente estructuradas: Se especifican tanto las preguntas como el orden e incluso el tipo de respuestas posibles. Nos encontramos en estos casos ante encuestas o cuestionarios.
- Entrevista grupal: Se realizan con un grupo y no con individuos aislados. Pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado ya que en grupo no se sienten aislados ni objetos de evaluación por adultos.

Igualmente y dentro de la entrevista etnográfica que usaremos en los posteriores estudios de casos, podemos atender al contenido de la entrevista. En este caso podemos hablar de algunas tipologías de cuestiones (Spradley 1979 y Patton 1980):

- Descriptivas: Se tratar de conocer la forma en la que el informante describe un hecho y sus decisiones de trabajo.
- Estructurales: Permiten identificar la manera en la que los informantes han organizado y estructurado su conocimiento.
- De contraste: Para conocer que quiere decir el informante cuando emplea diversos términos en sus respuestas.
- De opinión: Para conocer qué opinan y como valoran los informantes los hechos y decisiones propias y ajenas.

- De sentimientos: Con las que se ayuda al informante a expresar sus emociones y sentimientos sobre la experiencia vivida.
- Demográficas o de identificación: Para conocer las características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada.

En la preparación de la entrevista, para abordar el tema del guión de las preguntas, es interesante tener en cuenta los tipos de pregunta que pueden resultar de los actos del lenguaje llevados a cabo por el entrevistador. Dado que los actos del lenguaje son variados y pueden enfocarse desde varios puntos de vista, las preguntas que resultan de sus posibles combinaciones reciben distintas denominaciones. La forma de realizar las preguntas de una entrevista es parte del éxito de las respuestas que se obtiene, con lo cual conviene pararse a reflexionar sobre esta cuestión. (Ardevol et al 2004)

En toda entrevista se dan una serie de etapas que transcurren en un orden o secuencia. Ruiz Olabuena e Ispizua (1989) describen tres etapas o procesos:

- El proceso de interacción en el que se mezcla la relación amistosa con la profesionalidad y donde las miradas, las respuestas, los ademanes, los comentarios, la comprensión son aspectos que han de estar presentes pero de difícil explicación sino es a través de la propia experiencia..
- El proceso de sonsacamiento en el que se puede hacer uso de varias técnicas lanzadera, relajamiento y el control.
- El proceso de registro, o sea la anotación y conservación de toda la información producida a lo largo de la conversación.

2.3.3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de “participar” en el sentido de “desempeñarse como lo hacen los nativos”; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más (Guber 2001).

Entre sus características podemos señalar:

- Investigador se introduce entorno y participa de la vida cotidiana
- Debe ganarse la confianza del grupo a estudiar
- Negociar el rol e identidad dentro de la comunidad
- Moverse sin alterar lo cotidiano
- Aprender y compartir (lengua, creencias, costumbres, etc)
- Conservar la perspectiva de investigador

Debemos diferenciar entre la observación a secas y la participante. La “participación” pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando a su objetivo a “estar adentro” de la situación estudiada. En el polo contrario, la observación ubicaría al investigador fuera de la situación, para realizar su descripción con un registro detallado de cuando se ve y escucha.

Desde el ángulo de la observación, entonces, el investigador está siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social.

Según los enfoques positivistas, al investigador se le presenta una disyuntiva entre observar y participar; y si pretende hacer las dos cosas simultáneamente, cuanto más participa menos registra, y cuanto más registra menos participa (Tonkin, 1984); es decir, cuanto más participa menos observa y cuanto más observa menos participa. Esta paradoja que contrapone ambas actividades confronta dos formas de acceso a la

información, una externa, la otra interna. Para evitar en parte esto podemos recurrir a la grabación en video de la situación observada para poder analizarla con más detalle.

Además, la observación y la participación suministran perspectivas diferentes sobre la misma realidad, aunque estas diferencias sean más analíticas que reales. Si bien ambas tienen sus particularidades y proveen información diversa por canales alternativos, es preciso justipreciar los verdaderos alcances de estas diferencias; ni el investigador puede ser “uno más” entre los informantes, ni su presencia puede ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y sus protagonistas

Según los lineamientos empíricos-positivistas, el ideal de observación neutra, externa, garantizaría la objetividad científica en la aprehensión del objeto de conocimiento. Dicho objeto, ya dado empíricamente, debe ser recogido por el investigador mediante la observación y otras operaciones de la percepción. La observación directa tendería a evitar las distorsiones como el científico en su laboratorio (Hammersley, 1984). Por eso, desde el positivismo, el etnógrafo prefiere observar a sus informantes en sus contextos naturales, pero no para fundirse con ellos. Precisamente, la técnica preferida por el investigador empírico es la observación (Holy, 1984) mientras que la participación introduce obstáculos a la objetividad, pone en peligro la neutralidad debido al excesivo acercamiento personal a los informantes, que se justifica sólo cuando los sujetos lo demandan o cuando garantiza el registro de determinados campos de la vida social que, como mero observador, serían inaccesibles (Frankenberg, 1982).

Desde esta postura, el investigador deber observar y adoptar el rol de observador, y sólo en última instancia comportarse como un observador-participante, asumiendo la observación como la técnica prioritaria, y la participación como un “mal necesario”.

Desde el naturalismo y variantes del interpretativismo, los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa pues cada acto, cada gesto,

cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede con la socialización. (Guber 2001).

En el uso de la técnica de observación participante la participación supone desempeñar ciertos roles locales lo cual entraña, como decíamos, la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles en la situación a investigar conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lógica que a veces no le es propia. Desde la perspectiva de los informantes, ese esfuerzo puede interpretarse como el intento del investigador de apropiarse de los códigos locales, de modo que las prácticas y nociones de los informantes se vuelvan más comprensibles facilitando la comunicación (Adler & Adler, 1987).

En nuestro caso al ser el investigador también docente podemos limitar en gran medida estas situaciones. Sin embargo conviene tener en cuenta que la situación observable puede contener elementos que nos producen cierto desasosiego o rechazo, ya que los maestros disponen de herramientas y actitudes muy diferentes en sus aulas.

Podemos clasificar también el tipo de participación en cuatro clases (tomado de Vázquez y Angulo 2003):

- La participación pasiva: El investigador es un espectador que aunque presente en la situación no interactúa o forma parte de ella.
- La participación moderada: Se mantiene un equilibrio entre participar y observar.
- La participación activa: El investigador hace lo mismo que los otros hacen en el ambiente observado.
- La participación completa: El investigador se convierte en un miembro más dentro del ambiente observado.

2.3.4. EL ESTUDIO DE CASOS

Ya que una de las partes de la investigación va a estar centrada en el estudio de casos vamos a analizar esta técnica. El estudio de casos engloba un conjunto de métodos o técnicas de investigación que se definen dentro de los modelos metodológicos de carácter cualitativo y etnográfico (Martínez y Musito 1995).

El estudio de casos proviene de tradiciones investigadoras que ven en la observación sobre el terreno, y en la profundización en situaciones y campos particulares, la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista, por su preocupación generalizadora, ofrece un tipo de información mucho menos significativa y relevante. De hecho, la necesidad de un conocimiento profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares, exigía un tipo de análisis que permitiese el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general y lo uniforme. El estudio de casos permite este tipo de análisis, por cuanto presta atención a lo que puede ser aprendido específicamente de un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake 1998)

Por otro lado, tal metodología parte de un determinado enfoque teórico respecto a qué y cómo debe hacerse una investigación, y el papel interactivo que se establece entre investigador y sujetos investigados.

En el modo en que el diseño de estudio de casos ha sido utilizado en la investigación educativa, podemos diferenciar, en síntesis, las siguientes dimensiones (Martinez 1995):

- Los estudios se centran en los niveles «micro» del sistema (las escuelas o aulas, y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo), sin que ello quiera decir que se margine el análisis de la conexión con perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

- Desde una racionalidad interpretativa en la mayor parte de los casos, pero también desde enfoques socio-críticos y transformadores, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes, según los diferentes contextos.
- Al considerar los hechos educativos como distintamente humanos y sociales, los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes.

Así pues el estudio de casos parece un método particularmente apropiado en investigaciones de pequeña escala o de un sólo investigador, donde quizá sea aconsejable estudiar en profundidad un problema específico dentro de un limitado marco de tiempo, espacio y recursos.

Además al ser un método relativamente sencillo para planificar situaciones de progreso en relación con las tareas y estrategias de enseñanza, permite una rápida interpretación de las situaciones y posibilita su revisión desde parámetros fundamentales en las experiencias prácticas. Por otro lado resulta ser una de las investigaciones más útiles a los profesores/as que colaboran en la investigación, además de serlo para el propio investigador.

Stenhouse (1977) describe tres estilos en el estudio de casos aplicados a la educación: la investigación-acción, la evaluación y la investigación naturalista:

- La investigación-acción consiste en el estudio detallado de un aula concreta implicada en el Proyecto de Investigación.
- La evaluación se ocupa, principalmente, de recoger la evidencia que capacite a las personas para hacer juicios sobre el proyecto en marcos reflexivos o deliberativos. La evidencia recopilada y presentada por una evaluación apoya la toma de decisión de individuos o grupos.

- La investigación naturalista usa de la observación participante como estrategia de investigación. El observador participante conduce su investigación compartiendo un grupo social, participando en mayor o menor grado en sus actividades con objeto de lograr una comprensión de los significados y percepciones de sus miembros, pero reservando cierta distancia como observador y grabando conversaciones y observaciones.

En el caso concreto de nuestra investigación nos hemos servido principalmente de los dos últimos estilos descritos.

Por su parte Stake (1998) adopta una orientación más descriptiva. Para este autor los casos pueden ser:

- Intrínsecos: Cuando el caso viene dado por el propio objeto, la problemática o el ámbito de indagación. Como cuando un docente decide investigar los problemas de relación entre alumnos de su clase. El interés es exclusivamente del caso a la mano sin relación con otros casos o problemas generales.

- Instrumentales: Se definen en razón al interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso en particular. El caso es la vía para iluminar un problema o unas condiciones que no sólo afectan al caso seleccionado sino también a otros.

- Los colectivos: Son similares a los anteriores con la diferencia que en lugar de elegir un solo caso estudiamos una colectividad entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan.

Un problema del estudio de casos es realizar una selección adecuada del caso objeto de estudio. Según Stake (1998) el primer criterio debería ser maximizar lo que podamos aprender, es decir elegir el caso del que más podamos aprender y comprender. De cualquier manera sea cual sea el caso que seleccionemos lo importante es conseguir acceso al mismo (Vázquez y Angulo 2003). Este criterio de selección suele ser el más utilizado en primera instancia ya que la facilidad de acceso al caso va a permitir en última instancia la realización o no del estudio.

Otro problema del estudio de casos es el exceso de información que es preciso manejar. Su registro, organización para el análisis y su mismo uso a la hora de la redacción del informe son tres problemas que exigen mucho más tiempo y dedicación que el trabajo de campo realizado previamente.

Un punto importante en todos los informes de estudio de casos es la concepción de la realidad que reflejan. Es necesario contrastar dos perspectivas típicas. En una, se ve la realidad como factual o, al menos, consensual. En orden a establecer qué pasaba realmente, usaremos la triangulación y encaramos el tema a través de la evidencia que ofrecen diferentes fuentes y técnicas para tener apreciaciones en contraste.

Desde otra perspectiva, existen múltiples realidades, porque el mundo en el que se va a ubicar la realidad es el de la percepción de los participantes y los significados que les atribuyen.(Martínez 1995) Por lo tanto debemos afrontar el estudio de casos sin perder de vista ambas perspectivas.

«Los investigadores se han pasado al estudio de casos ante las dificultades que han encontrado al intentar aplicar un paradigma científico de investigación clásico a problemas en los que el comportamiento la acción o la intención humanas juegan un gran papel. El experimento en física depende mucho del control de las variables. Conforme pasamos de las ciencias de la vida a las sociales y del comportamiento, el control de las variables se hace cada vez más difícil.» (Stenhouse, 1987)

Un estudio de caso tiene en general las siguientes fases (George y Bennett. (2005) y Yin (1994)):

1. Diseño del estudio o fase preactiva.
2. Realización del estudio o fase interactiva
3. Análisis y conclusiones o fase postactiva.

En el primer paso se establecen los objetivos del estudio, se realiza el diseño propiamente dicho, y se elabora la estructura de la investigación. Es importante

determinar si nuestra investigación tiene por objetivo la predicción, o la generación de teorías, o la interpretación de significados, o una guía para la acción. En el segundo paso se prepara la actividad de recolección de datos y se recoge la evidencia, en todas las fuentes del caso. En el último paso se analiza la evidencia. La forma de vincular los datos con las proposiciones es variada y los criterios para interpretar los hallazgos de un estudio no son únicos.

En la siguiente parte de la investigación describiremos exhaustivamente el diseño metodológico y el desarrollo del trabajo de campo, utilizando las diferentes técnicas descritas.

SEGUNDA PARTE -FASE PRÁCTICA-

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. REFERENTES INICIALES

Para diseñar este trabajo de investigación es necesario partir de ciertos referentes iniciales que fueron el punto de partida a la hora de establecer un diseño de investigación. Entre ellos destaco:

- Mi experiencia de 15 años como docente y coordinador de diversos programas relacionados con las TIC (proyecto Atenea, proyectos de formación en centros), además de ponente de diferentes cursos relacionados con el aprovechamiento de los recursos TIC.
- La investigación que realicé para el D.E.A. en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Datos de diversa índole presentes en la propia plataforma, referentes al número de usuarios de los distintos países de la Unión Europea que arrojan diferentes datos que también conviene tener en cuenta.
- Diversas investigaciones sobre plataformas virtuales y proyectos de innovación aplicados en la educación, tanto en el contexto nacional como internacional (Ver capítulo 4).
- Los informes de Tecnología Educativa hasta el año 2008 (ITE-CECE 2008). Estos informes ponen de manifiesto el uso y las necesidades de los recursos TIC por parte de los centros educativos españoles. Del último informe podemos extraer las siguientes conclusiones:
 - Concreta la realidad de la existencia de centros de dos velocidades en el uso de la tecnología.

- Concluye la necesidad de llevar a cabo proyectos de centro en la implantación de la tecnología.
- Incide fuertemente en la prioridad de la formación para llevar a cabo cualquier proyecto.

Estos referentes establecen el marco de referencia para el diseño del presente trabajo al conocer diferentes experiencias innovadoras, conclusiones de informes de evaluación y otros trabajos de investigación ya que permiten enfocar el trabajo desde un prisma adecuado y centrar los objetivos de esta tesis.

Sin embargo, no podemos olvidar que si bien esta es una investigación que tiene un fuerte componente evaluativo también pretendemos profundizar en el conocimiento del impacto que las plataformas virtuales colaborativas tienen sobre el desarrollo global de alumno, posibilitando de esta manera posibles formas de integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación en la práctica docente.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Basándonos en estos propósitos y en el marco anteriormente expuesto podemos establecer los objetivos específicos que se pretenden conseguir con este trabajo:

1. Analizar y evaluar la plataforma eTwinning a través de proyectos que se llevan a cabo y los docentes que la han utilizado.
2. Conocer el alcance y extensión de la acción eTwinning en el estado español y en la Unión Europea.
3. Encontrar, si existen, los aspectos de la acción eTwinning que suponen una mejora en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo global de los alumnos.

4. Conocer si a través de esta plataforma y de otras similares se pueden trabajar diferentes valores y actitudes en el alumnado.
5. Conocer si el trabajo a través de las TIC que suponen un intercambio intercultural favorecen la generación de valores y actitudes en el alumnado.
6. Analizar y comparar otras plataformas virtuales y portales educativos para finalmente comprobar si dicho tipo de plataformas son un medio válido para ayudar a generar valores y actitudes en los alumnos y merecen incorporarse a la práctica educativa.
7. Conocer la relación entre el tipo de proyecto colaborativo que se lleva a cabo y su incidencia en la experiencia de los alumnos para determinar el tipo de los valores que se trabajan.
8. Conocer la relación que la enseñanza colaborativa con soporte TIC tiene en la generación de valores y actitudes en el alumnado.
9. Estudiar las condiciones bajo las cuales se desarrollan los proyectos para comprobar si son un medio adecuado para integrar las TIC en la práctica docente.

1.3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

Para abordar las cuestiones planteadas y los objetivos propuestos, y tal como ya apuntábamos en el capítulo del marco metodológico vamos a utilizar una estrategia mixta que nos permita obtener el mayor número de datos y con la mayor calidad posible. El disponer de diferentes instrumentos y fuentes de obtención de datos nos permite dos ventajas indiscutibles:

- Por un lado disponemos de fuentes diversas para cotejar y contrastar los datos obtenidos de cada una de ellas. Atenerse a una sola fuente puede suponer importantes sesgos en la obtención de datos.
- Igualmente al utilizar diferentes instrumentos de investigación podemos afinar más en la búsqueda de conclusiones objetivas.

Dado que nuestro estudio se enmarca más dentro de una investigación evaluativa, debemos por un lado analizar y evaluar el objeto del estudio, en este caso la plataforma, teniendo en cuenta unos indicadores de evaluación. Pero además de someterla a este análisis hemos de tomar en consideración la opinión tanto de los usuarios como de los técnicos que están detrás de dicha plataforma. Para conocer dichas opiniones el uso de una encuesta está plenamente justificada, pero por bien que se haga el cuestionario siempre pueden quedar lagunas que han podido pasarse al evaluador. Además, bien porque la muestra no es suficientemente representativa o porque los informantes no han hecho el uso esperado de la plataforma podemos pasar por alto datos representativos.

Para evitar estos sesgos hemos optado por dos instrumentos complementarios. Por un lado entrevistar tanto a docentes que hacen uso de la plataforma como a los miembros del Servicio Nacional de Apoyo que asesoran a los docentes. Y por otro realizar un estudio de casos con algunos proyectos que nos permitan una observación directa del uso de la plataforma. De esta manera podemos pretender llegar a conclusiones más objetivas y cercanas a la realidad.

Abordar todos estos instrumentos con un mínimo de profundidad es un autentico desafío. De buscar tan sólo una evaluación de la plataforma podíamos haber omitido los dos últimos instrumentos aun a riesgo de perder algunos datos valiosos. Pero es que además de evaluar dicha plataforma buscamos conocer su relación con la generación de valores y actitudes en el alumnado. Dicha cuestión es de una profundidad y complejidad tal que el único uso de cuestionarios y entrevistas no puede abordar. Para comprobar dicha relación deberemos acudir a las aulas y comprobar in-situ las reacciones de los alumnos usando esta herramienta y realizando los proyectos encomendados por su profesor. Sin embargo, y dado que averiguar el nivel de generación de actitudes y valores que se pueden desarrollar con la plataforma y los proyectos necesitaría de un estudio a más largo plazo, vamos a centrarnos en este estudio en averiguar si se trabajan valores a través de la plataforma y no tanto en qué medida.

Estas observaciones dentro del estudio de unos casos pormenorizados nos van a dar las claves para responder a los interrogantes planteados.

1.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Una evaluación para este tipo de ambiente virtual es muy difícil de realizar teniendo en cuenta un modelo específico de evaluación conocido, puesto que la mayoría de ellos se han planteado para analizar puntos específicos como pueden ser: los procesos educativos de alumnos, el funcionamiento de un establecimiento educativo y la actuación de un docente o bien la calidad de programas o proyectos educativos, así como si los alumnos han conseguido los objetivos definidos en el curso o software.

Evaluar un medio tecnológico como este, establece, como hemos visto, la necesidad de emplear diferentes posturas y enfoques para poder abarcar las numerosas áreas incluidas en el mismo. La evaluación debería centrarse tanto en el aspecto tecnológico del diseño y los recursos ofrecidos por el ambiente como en el aspecto educativo y los procesos, es decir, si el alumno obtiene un aprendizaje según los objetivos especificados en el proyecto. Además hemos de tener en cuenta el grado de satisfacción del docente al utilizar dicha plataforma.

La evaluación en este sentido puede tener que ver con el análisis del ambiente dentro del referente del sujeto de aprendizaje. Si un alumno ha logrado incorporar conocimientos y desarrollar actitudes o valores después de emplear el uso de la herramienta podemos estar satisfechos de que la misma haya sido utilizada. Es decir, en este caso el referente inicial es la enseñanza personalizada. Sin embargo, no podemos olvidar que en este caso el docente va a ser el que use en más alto grado de profundidad dicha plataforma. Por lo tanto va ser nuestro referente principal en esta evaluación.

Además, en los aspectos que tienen que ver con el alumno debemos considerar no sólo los conceptos nuevos adquiridos (contenidos) sino también las nuevas habilidades, técnicas, estrategias, valores, actitudes y normas llevadas a cabo en el uso del ambiente. Es decir, si se ha capacitado en conductas que pueden ser

observables. De la misma manera, debemos considerar si el docente ha conseguido a través del uso de la plataforma una mejora en su práctica educativa.

El proceso llevado a cabo por el alumno o por el docente puede ser evaluado desde el momento anterior a trabajar con la plataforma y durante todas las intervenciones que éstos realizan con los recursos ofrecidos por el ambiente virtual. Además, hemos de tener en cuenta las expectativas generadas hacia el proyecto y los elementos que giran alrededor del desarrollo de éste. Por lo tanto y como ya vimos anteriormente, para la evaluación de la plataforma se utilizarán elementos cuantitativos y también cualitativos.

Para evaluar la plataforma virtual eTwinning se tendrán en cuenta tres elementos fundamentales:

- La plataforma virtual, con sus recursos disponibles.
- El desarrollo de los proyectos mediante la plataforma.
- El uso que hacen de ella el docente y en su caso los alumnos con el proyecto desarrollado.

Para esto se ha tomado como punto de partida una guía de indicadores de evaluación de plataformas virtuales de aprendizaje (R. Maenza 2005) que, adaptada con elementos en relación al tipo de plataforma que nos ocupa, permitirá adoptar una serie de criterios e indicadores necesarios para el proceso evaluativo.

Para responder a estos criterios y a los aspectos relacionados con la generación de actitudes y valores, se procederá a la triangulación de los registros obtenidos de varias fuentes: validación del ambiente, estudio de documentos, respuestas de los cuestionarios dados a los docentes, entrevistas y estudios de casos efectuados durante el trabajo de campo.

Los criterios establecidos son los siguientes:

ELEMENTOS DE EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA

En relación al aspecto técnico y funcionamiento

En cuanto a los Recursos

- *Número y calidad de herramientas multimediales proporcionadas para el diseño la elaboración de los proyectos.*
- *Permite la actualización inmediata en el ambiente de las notas y comentarios realizados por docentes y alumnos.*
- *Existen tutoriales y documentos de ayuda que facilitan el uso de la interfaz.*
- *Dispone de servicio de asistencia.*
- *Presenta diferentes ejemplos y posibilidades que le ayudan al docente a emprender el proyecto.*
- *Presenta un importante abanico de recursos que se puedan incorporar a los proyectos.*
- *Presenta la posibilidad de añadir recursos.*
- *Existen herramientas que permiten el trabajo colaborativo.*

En cuanto al funcionamiento

- *La plataforma está siempre accesible para los usuarios.*
- *No existen problemas de conexión con la plataforma o las herramientas presentes en ellas.*
- *Las herramientas funcionan adecuadamente.*

En relación a la organización y utilización

En cuanto a la organización de la plataforma

- *Composición estética y funcional de las páginas que conforman la plataforma (proporción de elementos dentro de la pantalla, distribución y reparto de los elementos, tamaño de fuentes).*

- *Uso de tipos de mensajes variados: informativos, identificatorios, expresivos, normativos....*
- *Gráficos pertinentes y fáciles de entender correspondientes a las funciones de: alusión, representación, enunciación, atribución, catalización u operación.*
- *Calidad del programa respecto a la utilización de imágenes estáticas y en movimiento, animación.*
- *Calidad de la sincronización de los diferentes elementos utilizados en el programa.*
- *Presentación estética de la páginas en forma original y atrayente, capturando el interés del docente y en su caso del alumno.*

En cuanto al nivel Comunicacional

- *Variedad de herramientas de comunicación presentadas en el ambiente: chat, grupos de discusión, videoconferencia, correo electrónico, tablero de anuncios.*
- *Facilidad de uso de dichas herramientas.*
- *Calidad de las herramientas de comunicación.*

Nivel de interactividad

- *Funcionalidad en general, la aplicación resulta útil para que el usuario trabaje un proyecto determinado.*
- *Facilidad y disponibilidad de uso.*
- *Accesibilidad y velocidad de acceso a las páginas del ambiente*
- *Proporciona autonomía en el uso del ambiente.*
- *Ofrece feedback periódico a través del uso.*

En cuanto a la utilización

- *Fácil de usar*
- *Sencillo para navegar.*

- *Capacidad para la autoexploración y autoaprendizaje de la plataforma.*
- *Grado de necesidad de ayuda externa para la utilización de la plataforma.*

En relación a los aspectos de gestión

En cuanto a los costos y distribución.

- *Considerar costos por necesidad de infraestructura o de inversión inicial: costo de hardware, comunicaciones y espacio físico del ambiente virtual.*
- *Considerar costos de tiempo de aprendizaje para el uso de la plataforma.*
- *Considerar costos de tiempo de preparación y gestión de los proyectos a través de la plataforma*

En cuanto a la seguridad

- *Existencia de elementos que garanticen la seguridad y control de los miembros que pueden acceder a la plataforma.*
- *Herramientas de administración que permiten tanto al alumno como al docente instalar en su equipo los componentes necesarios para el acceso al ambiente.*
- *Herramientas de seguridad que evitan que un usuario no autorizado acceda a información que no le concierne.*
- *Herramientas de autenticación: permiten identificar a los usuarios mediante nombre y contraseña.*

ELEMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS.

En cuanto a la creación de los proyectos

En cuanto a los objetivos:

- *La definición de objetivos específicos del proyecto es informada a la comunidad educativa.*

- *Ajuste de objetivos a los conocimientos y necesidades de los alumnos.*
- *Integración de los objetivos del proyecto con el currículo escolar.*

En cuanto a las posibilidades de proyectos

- *Existen suficiente número de posibilidades de temáticas de los proyectos.*
- *Los proyectos se pueden adaptar a cualquier asignatura del currículo*
- *Los proyectos permiten el desarrollo de diferentes competencias en los alumnos.*

En cuanto a la gestión y desarrollo de los proyectos

En cuanto al Monitoreo y Seguimiento

- *Posibilidad de gestionar el proyecto por parte de los docentes asociados, en cuanto a permisos y restricciones de acceso al contenido del proyecto.*
- *Existencia de herramientas que permitan el control y seguimiento de las visitas y tareas de los alumnos en el proyecto.*
- *Existencia de herramientas que permitan el seguimiento del proyecto por parte de los docentes asociados.*
-

En cuanto a la posibles dificultades de llevar a cabo el proyecto

- *Dificultad de encontrar un socio para el proyecto.*
- *Grado de dificultad del uso de una lengua determinada para la comunicación entre los socios.*
- *Dificultad de motivar a los alumnos a la realización del proyecto.*
- *Posibilidad de ayuda de servicios externos de apoyo para la superación de posibles dificultades en la realización del proyecto.*

En cuanto al desarrollo del proyecto

- *Grado de coordinación y comunicación con el socio del proyecto.*

- *Necesidad de conocimientos previos de TICs para la realización del proyecto.*
- *Cantidad adecuada de tiempo utilizado con los alumnos para el proyecto.*
- *Grado de integración del proyecto con alguna de las áreas del currículo.*
- *Duración del proyecto razonable para los objetivos planteados.*
- *Flexibilidad de plazos de consecución y desarrollo del proyecto.*

En cuanto al producto y utilidad de los proyectos

En cuanto a la publicación del proyecto.

- *Existencia de herramientas dentro de la plataforma que permitan la publicación y conocimiento del proyecto por parte de otros miembros de la comunidad.*
- *Posibilidad de publicar el proyecto en herramientas externas a la plataforma.*

En cuanto a la evaluación del proyecto

- *El proyecto ha resultado satisfactorio para el docente.*
- *Grado de cumplimiento de los objetivos planteados con los alumnos.*
- *El proyecto ha resultado atractivo para los docentes y alumnos.*
- *Grado y tipo de conocimientos adquiridos por el docente y alumnos tras la realización del proyecto.*
- *Posibilidad de trabajar valores y actitudes con los alumnos.*
- *Calidad de los productos creados con el proyecto.*
- *Existencia de instrumentos de evaluación externa de los proyectos realizados.*

En cuanto a la valoración de la experiencia.

- *La experiencia ha sido positiva para docentes y alumnos.*
- *Los recursos y tiempo invertidos en la realización del proyecto son adecuados en función de los resultados obtenidos.*
- *Las expectativas han sido obtenidas*

- *Grado de posibilidad de repetir con un nuevo proyecto en otra ocasión.*

Respecto a la generación de valores y actitudes buscaremos además pistas que nos indiquen si esto es posible a través de: la clase de proyectos que se realizan con la plataforma, las actividades realizadas por los alumnos, el nivel de intercambio cultural con los socios, los mensajes comunicativos entre los alumnos, así como de la opinión al respecto que tengan los docentes que usan la plataforma.

1.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Así pues planteada la estrategia a utilizar vamos a ver las fases que hemos seguido en este trabajo. El proceso de investigación está basado en las siguientes fases:

- Una previa, de conocimiento y acercamiento de la plataforma. Realización del estudio teórico y planteamiento de trabajo con un primer acercamiento a la metodología que se va a utilizar. Durante esta fase se efectuó la primera encuesta a docentes (aplicación piloto) y la primera entrevista al SNA. Esta fase se realizó entre el 1 de Septiembre del 2007 al 30 de Septiembre de 2008 y culminó con la prueba para Suficiencia Investigadora y el DEA.
- Fase preparatoria. Búsqueda de los centros y profesores colaboradores para el estudio de casos y realización de un nuevo cuestionario para su distribución online. Durante esta fase se utilizó la experiencia previa del cuestionario anterior para realizar otro a mayor escala que coincidió con ciertos cambios técnicos en la plataforma. Además se empezó a buscar docentes que quisiesen colaborar en la investigación. Esta fase se realizó entre el 1 de octubre de 2008 y el 30 de diciembre de 2008.
- Inicio de los contactos con los centros implicados en el estudio de casos y primeras entrevistas a los responsables. Durante esta fase se decidieron los posibles docentes y proyectos objetos de estudio y se realizaron los primeros

ensayos del cuestionario online. Además se buscaron vías de contacto con los docentes que iban a participar en el cuestionario a nivel europeo. Esta fase se realizó entre el 1 de enero de 2009 y el 30 de abril de 2009.

- Inicio el trabajo de campo. Distribución y recogida del cuestionario online entre los docentes seleccionados. Establecimiento del calendario para la observación y estudio de casos de los docentes implicados. Esta fase tuvo lugar entre el 1 de mayo y el 30 de junio de 2009 y entre el 1 de febrero y el 30 de mayo de 2010.
- Fase de observación y control de los casos seleccionados. Durante esta fase se realizaron las visitas y observaciones a los docentes y a la realización de sus proyectos. En esta fase es fundamental el procedimiento de triangulación o modo de compatibilizar técnicas alternativas de obtener información, de modo que los datos y sus posibles distorsiones fuesen contrastados desde diferentes frentes. Además se realizó una segunda entrevista al SNA. Esta fase se realizó entre el 1 de septiembre de 2009 y el 20 de febrero de 2010.
- Fase de análisis de datos y elaboración de conclusiones. Aunque esta fase se realizó entre el 20 de febrero y el 30 de junio de 2010 hay que tener en cuenta que en diversos momentos se solapó su realización con las fases anteriores. En esta fase es fundamental la explicación de los datos obtenidos mediante las dos tandas de cuestionarios y su triangulación con los datos cualitativos obtenidos mediante los estudios de casos.

En el cronograma de la investigación observamos dichas fases más gráficamente.

CRONOGRAMA INVESTIGACIÓN

FASES INVESTIGACIÓN	TIEMPO EN MESES															
	2007				2008											
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Estudio Teórico y planteamiento trabajo																
1ª Entrevista SNA																
Aplicación piloto encuesta																
Análisis de los primeros datos y DEA																
Búsqueda de centros colaboradores																
Realización cuestionario electrónico definitivo y validación																

Esta primera gráfica comprende los primeros meses de trabajo. En la siguiente observamos el resto. En este cronograma se recogen de manera aproximada las diferentes etapas que se dieron a lo largo de este estudio. Puede apreciarse que algunas etapas se solapan lo que indica que la siguiente fase se inició antes de acabar la anterior. Esto puede darse con cierta frecuencia ya que en algunos casos no es necesario finalizar la anterior para comenzar la siguiente. También puede ocurrir que el comienzo y el final de una fase se dieran en el mismo mes.

FASES INVESTIGACIÓN	TIEMPO EN MESES																
	2009												2010				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5
Realización cuestionario definitivo																	
Traducción cuestionario																	
Aplicación cuestionarios																	
Entrevistas docentes																	
2ª entrevista SNA																	
Estudio de casos centro 1																	
Estudio de casos centro 2																	
Análisis de datos y conclusiones finales																	

1.6. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Como ya hemos mencionado en el capítulo dedicado a la metodología, vamos a usar cuatro instrumentos de investigación: el cuestionario, la entrevista y la observación enmarcada dentro de unos estudios de casos.

Mediante los datos obtenidos con estos instrumentos y su posterior triangulación pretendemos conocer en profundidad la plataforma eTwinning y como se utiliza mediante los proyectos que se realizan a través de ella, para dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio de este trabajo.

1.6.1. RECOGIDA DE INFORMACIÓN MEDIANTE CUESTIONARIOS.

La primera técnica de recogida de datos que hemos utilizado es el cuestionario, que suele ser el método descriptivo más comúnmente empleado en investigación educativa. La encuesta es especialmente adecuada en sus dos modalidades habituales: cuando se realiza en forma de cuestionario o se plantea en forma de entrevista. En ambos casos busca información de manera directa de las personas implicadas en un determinado fenómeno socio-educativo.

La forma elegida ha sido el cuestionario directo, que en opinión de Cohen y Manion (1990) es la mejor forma de encuesta para desarrollar una investigación educativa; tiene, naturalmente, sus ventajas e inconvenientes, pero estos últimos se compensan con la entrevista realizada a los miembros del SNA. Para Cohen y Manion (1990: 131) "*Las encuestas reúnen los datos en un momento particular con la intención de:*

- *describir la naturaleza de las condiciones existentes*
- *identificar normas y patrones con los que se pueden comparar las condiciones existentes,*

- *determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.*

Así, las encuestas pueden variar en sus niveles de complejidad, desde las que proporcionan simples informes de frecuencia a aquellas que presentan análisis de relaciones”.

El enfoque cuantitativo como modalidad de investigación hace un uso de la técnica de la encuesta que va más allá de los simples informes de la frecuencia.

Es conocido que los cuestionarios no son populares entre los investigadores de tendencia cualitativa, pero sí se reconoce su utilidad como medio de recogida de información de muestras más amplias que las que se pueden obtener a través de las entrevistas y también pueden constituir el punto de partida para el uso de métodos más cualitativos, como es nuestro caso.

Teniendo en cuenta esto y lo establecido en el capítulo dedicado al marco metodológico decidimos seguir los siguientes pasos a la hora de utilizar el cuestionario.

- Diseño y redacción de las preguntas del cuestionario.
- Validación del cuestionario.
- Aplicación piloto a una primera muestra de control.
- Revisión y diseño definitivo.
- Selección de la muestra de estudio.
- Aplicación del cuestionario.
- Análisis de datos.

Vamos a ir describiendo cada uno de los pasos realizados.

1.6.1.1. DISEÑO Y REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación se decidió realizar 4 bloques de preguntas para tratar diferentes aspectos de la plataforma. Por un lado se diseñaron preguntas para averiguar la opinión de los usuarios respecto de la plataforma. Por otro lado resulta interesante conocer la opinión de los usuarios respecto del servicio de asesoría para valorar su importancia. Por lo tanto se incluyeron preguntas para responder a esto. Otro bloque se dedicó a buscar información sobre los proyectos realizados mediante la plataforma para diferenciar entre el uso de la plataforma y la experiencia realizando el proyecto. Finalmente, se incluyó un apartado que pretendía conocer el resultado global de la experiencia y la opinión de los encuestados sobre el trabajo con los valores.

Se decidió utilizar una escala de valorativa sumatoria del 1 al 5. De esta manera se pretendía conocer los aspectos más valorados y los menos de un solo vistazo antes de ir analizando pregunta por pregunta.

Dado que este primer cuestionario iba a ser enviado por correo y para facilitar la tarea de completarlo a los encuestados se optó por un cuadrante para marcar el número con una X.

El resultado inicial fue el siguiente:

Bloque 1 VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA

	1	2	3	4	5
1. ¿Le ha resultado sencillo inscribirse en eTwinning?					
2. Valore la facilidad de uso de la plataforma para usted					
3. Valore la facilidad de uso por parte de los alumnos.					
4. Valore la estética de la plataforma					
5. ¿Le ha parecido la plataforma segura?					
6. Valore la utilidad del Twinspace.					
7. Valore la utilidad de las herramientas de comunicación que existen en eTwinning:					
7.1 - Foro					
7.2 - Chat					
7.3 - Videoconferencia					
7.4 - Buzón de correo					
8. ¿Le parece correcta la estructuración de la plataforma?					
9. Valore la utilidad de la herramienta “buscador de socios”					
10. Valore la utilidad de la “Tarjeta de progreso”					
11. Valore si ha hecho uso de los recursos disponibles en eTwinning					
12. Valore la calidad de la documentación que puede consultar en la plataforma					
13. Si los ha utilizado valore los siguientes recursos que se pueden utilizar a					

través de eTwinning:					
13.1. Blog					
13.2. Pizarra ChatFiti					
13.3. Media Synchrone					
13.4. Podcasting					
13.5. Skill2Skill					
14. ¿Le parece interesante el sello que eTwinning otorga a los centros?					
15. ¿Cómo valoraría su experiencia con la plataforma eTwinning?					
16. ¿Cuáles fueron sus principales razones para realizar un proyecto en eTwinning?					
16.1. Nueva experiencia educativa					
16.2. Enriquecerse personal y profesionalmente					
16.3. Conseguir el sello eTwinning					
16.4. Motivar a los alumnos con el uso de las TIC					
16.5. Practicar otro idioma					
16.6. Trabajar contenidos transversales y valores					

En este primer bloque está el grueso de la evaluación de la plataforma por parte de los docentes que la han utilizado. La intención es valorar los distintos recursos disponibles en la plataforma y de igual manera otros parámetros como la estética o la organización.

También se busca conocer las razones que lleva a un docente a embarcarse en un proyecto colaborativo con eTwinning. Estas motivaciones nos parecen importantes porque van a delimitar los objetivos que se persiguen con el proyecto.

Bloque 2 VALORACION DEL SERVICIO DE ASESORIA

17. ¿Ha hecho uso del servicio de asesoría?					
18. ¿Le han respondido con rapidez?					
19. ¿Cómo valora el servicio de asesoría de eTwinning?					
20. ¿Qué medio ha utilizado para comunicarse con el servicio de asesoría?: email, foro, chat, teléfono, en persona, otros:					

Este bloque evaluaba de alguna manera la actuación del SNA y su posible importancia en el éxito de los proyectos.

Además, se decidió incluir una pregunta para seleccionar el tipo de medio que se había utilizado para comunicarse con el SNA y comprobar cuales eran los medios de comunicación más populares.

BLOQUE 3 OPINIÓN SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO

Valore	Si	no	Un poco
21. ¿Han hecho uso de la plataforma sus alumnos?			
22. El proyecto eTwinning realizado ha contribuido en la mejora de la			

calidad de la enseñanza.			
23. ¿Cree que el proyecto realizado ha permitido desarrollar ciertos valores en sus alumnos?			
24. ¿Recomendaría realizar un proyecto a sus compañeros?			
25. ¿Cree que repetirá en eTwinning con un nuevo proyecto?			
26. El alumnado que participa en el proyecto de eTwinning se ha mostrado muy entusiasmado.			
27. ¿Le ha parecido razonable el tiempo invertido en la realización del proyecto?			
28. ¿Le parece que la documentación disponible es clara y de calidad?			
29. ¿Le ha costado encontrar un socio para su proyecto?			
30. ¿Le ha supuesto alguna dificultad el idioma elegido en la realización de su proyecto?			
31. ¿Han existido dificultades de comunicación con otros centros?			
32. ¿La realización del proyecto le ha servido para mejorar el conocimiento de otro idioma?			
33. ¿Ha sido necesario cambiar su metodología de trabajo para adaptarse a la realización de un proyecto eTwinning?			
34. ¿Ha realizado algún curso de formación para utilizar eTwinning?			
35. ¿Ha hecho uso de la documentación que existe en la plataforma?			
36. ¿Ha hecho uso de los proyectos llave en mano?			
37. ¿Cree que mediante un proyecto pueden trabajarse aspectos curriculares?			

38. ¿Ha necesitado del servicio de asesoría para su proyecto?			
---------------------------------------------------------------	--	--	--

En este bloque se cambió el tipo de escala. Ya no se trata sólo de valorar sino además de conocer los aspectos del proyecto que han resultado más satisfactorios y fáciles de llevar a cabo frente a aquellos que resultaron más complicados. Además resultaba interesante conocer el grado de uso de la plataforma que habían hecho los alumnos. Igualmente se incluyó una pregunta sobre los valores trabajados en el proyecto en concreto que se había realizado.

Bloque 4 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

	1	2	3	4	5
35 ¿Se pueden trabajar contenidos transversales en eTwinning?					
36. ¿Qué tipo de valores y actitudes cree que se pueden desarrollar independientemente del proyecto mediante eTwinning? Valore los siguientes:					
– Respeto a los demás					
– Sentido de justicia					
– Solidaridad					
– Tolerancia					
– Respeto por la naturaleza					
– Estimación por la diversidad y la diferencia.					
37. ¿Le ha enriquecido profesionalmente esta experiencia?					

En este bloque se volvió a la escala de valoración buscando la opinión global de dos aspectos: El trabajo de contenidos transversales y valores mediante eTwinning y el nivel de enriquecimiento profesional tras la experiencia.

Además, y dado que el Servicio Nacional de apoyo iba a ser entrevistado y a ser requerido para ayudar a validar el cuestionario, se creyó conveniente conocer la opinión de todos sus componentes respecto de la plataforma. Por lo tanto se creó un segundo cuestionario dirigido exclusivamente a los 6 miembros del SNA de España.

Este Servicio Nacional de Apoyo ha evaluado aspectos de la plataforma parecidos a los que evalúan los docentes pero teniendo en cuenta que por las manos del SNA pasan un millar de proyectos anualmente. Podemos pues pensar en ellos como auténticos expertos en la plataforma. Esto ayudaba a contrastar los cuestionarios con aquellos que tienen una mayor experiencia en el uso de la plataforma. Sin embargo el proceso de validación de este cuestionario en concreto fue más escaso ya que el SNA no iba a ser sujeto de estudio y se trataba de contrastar sus respuestas con las de los docentes para obtener datos más precisos.

El cuestionario del SNA se envió y se recogió por email mediante una archivo adjunto en formato .doc y fue previo a la entrevista. Igual que el dirigido a los docentes se dividió en bloques:

Bloque 1 VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA VIRTUAL DE eTWINNING

	1	2	3	4	5
1. Valore la facilidad de uso de la plataforma para usted					
6. Valore la facilidad de uso por parte de los implicados en un proyecto					
7. Valore la estética de la plataforma					
8. ¿Le parece una plataforma segura?					

5. Valore la utilidad del Twinspace.					
6. ¿Le parece correcta la estructuración de la plataforma?					

En este bloque se pretendía conocer la opinión sobre la plataforma de aquellos que más estaban en contacto con ella. Sin embargo el número de preguntas fue más pequeño ya que estas sólo estipulaban el nivel de facilidad de uso, estética y utilidad visto desde otro punto de vista.

BLOQUE 2 AUTOVALORACIÓN Y ANÁLISIS

7. ¿Cómo valoraría de necesario el servicio que usted presta en el SNA?					
8. Valore la calidad del servicio prestado					
9. ¿Ha necesitado contactar con el servicio central de asesoría para resolver alguna cuestión?	SI	NO			
10. En caso afirmativo: ¿Ha sido resuelta con rapidez?	SI	NO			
11. Cuales son los recursos más utilizados por los implicados en un proyecto (Blog, Podcasting, tutoreasy...):.....					
12. Cuales son las dificultades más frecuentes en el uso de la plataforma:					
.....					
.....					
.....					
.....					
13. Y en la realización del proyecto:					
.....					
.....					
.....					
.....					

En este bloque se pretendía una autovaloración del SNA además de conocer datos sobre el tipo de incidencias y dificultades que encontraban los usuarios de la plataforma. Varias respuestas eran abiertas. Estos apartados fueron ampliados en la posterior entrevista.

BLOQUE 3 OPINIÓN DEL SNA RESPECTO AL TRABAJO CON VALORES

14. ¿Se pueden trabajar contenidos transversales en eTwinning?					
15. ¿Qué tipo de valores y actitudes cree que se pueden desarrollar independientemente del proyecto mediante eTwinning? Valore los siguientes:					
– Respeto a los demás					
– Sentido de justicia					
– Solidaridad					
– Tolerancia					
– Respeto por la naturaleza					
– Estimación por la diversidad y la diferencia.					
16. ¿Cuales cree que son las principales razones de un docente al inscribirse en eTwinning?					
- Nueva experiencia educativa					
- Enriquecerse personal y profesionalmente					
- Conseguir el sello eTwinning					
- Motivar a los alumnos con el uso de las TIC					
- Practicar otro idioma					
- Trabajar contenidos transversales y valores					

Finalmente este último bloque se utilizó para conocer y contrastar las opiniones del SNA respecto al trabajo de valores mediante la plataforma y a las

razones que ellos creen que lleva a un docente a embarcarse en un proyecto. Hay que tener en cuenta que los componentes del SNA son en su mayoría docentes en comisión de servicio trabajando en el CNICE.

Tras este primer esbozo del cuestionario se pasó a la siguiente fase. La validación del cuestionario.

1.6.1.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Para validar los cuestionarios existen tres principales posibilidades: la validación de caso único, la validación de expertos y la aplicación piloto. Se ha decidido utilizar las tres formas de validación para conseguir un cuestionario lo más riguroso y preciso posible, y que nos permita acceder a la información necesaria de una manera eficaz.

La fase de validación de caso único se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario a una compañera del centro en el que trabajaba y que había realizado un proyecto eTwinning el curso pasado. La realización del cuestionario fue hecha ante mi presencia ya que pude aprovechar para tomar notas sobre posibles dificultades o dudas al respecto y el tiempo necesario para rellenar el cuestionario. Al final mantuvimos una conversación sobre el contenido del cuestionario y sus posibles mejoras.

El cuestionario provisional fue realizado en la validación del caso único en 10 minutos y medio, lo que me pareció en un principio bastante razonable. Sin embargo, entre las propuestas realizadas por la compañera se encontraba la posibilidad de reducir el número de preguntas ya que le parecieron excesivas. Además, a pesar de que el cuestionario en general le pareció adecuado se mencionaron las siguientes posibles mejoras durante el posterior debate:

- La pregunta 10 sobre la tarjeta de progreso produjo cierta extrañeza al no conocer su existencia en el proyecto al igual que los recursos mostrados en la pregunta 13.

- La pregunta 22 sobre la contribución de eTwinning en el proceso de mejora de calidad de la enseñanza le parecía que sonaba a la LOCE (Ley de Orgánica de la Calidad de la Enseñanza) y a las administraciones que la promulgaran. Además comentaba que los docentes que se embarcan en un proyecto es evidente que buscan mejorar la enseñanza.
- La pregunta 26 sobre el nivel de entusiasmo le pareció difícil de contestar ya que en su caso el entusiasmo por el proyecto fue algo irregular y además había cambiado durante el desarrollo de este.
- La pregunta 28 sobre la documentación le pareció redundante ya que se había preguntado por ella en la pregunta 12.
- La pregunta 32 le parecía innecesaria porque según ella mediante la comunicación con el socio no era para nada posible mejorar otro idioma ya que había muchas posibilidades que el idioma elegido no fuera dominado por ninguno de los socios. Además no se trataba de corregir errores sino de comunicarse como fuera posible.

Con esta información ya se estaba en condiciones de pasar a la siguiente fase de validación: **el juicio de expertos**. Para ello consulté con dos tipos de expertos. Por un lado el Doctor Evaristo Nafría, director de la tesis, y por otro el equipo del Servicio Nacional de Apoyo. De esta manera tendría el punto de vista teórico y formal de un experto en el marco teórico y además las consideraciones de un equipo de profesionales que conocían muy bien la plataforma y a los usuarios de esta.

La valoración de D. Evaristo Nafría fue muy positiva ya que anteriormente me había ayudado a orientar el cuestionario. Valorando muy positivamente los comentarios realizados por la compañera en la validación de caso único, sus aportaciones se ciñeron a las siguientes.

- Incluir una carta de petición de colaboración junto con el cuestionario que redactamos ese mismo día.
- Incluir una cabecera con la leyenda de las puntuaciones a valorar.

- Podría reducirse el número de preguntas.
- Efectivamente, la pregunta sobre la documentación de la plataforma era redundante.

Con estas aportaciones me dispuse a realizar la entrevista al equipo del SNA y a escuchar sus valoraciones respecto a los cuestionarios. Tanto al realizado por ellos como al de los docentes.

Previamente a la entrevista transcrita tuvimos un breve debate sobre los cuestionarios en el que se remarcaron las siguientes cuestiones:

- Incluir un apartado para conocer como habían conocido eTwinning.
- La pregunta 28 sobre la documentación les pareció redundante ya que se había preguntado por ella en la pregunta 12.
- En general les parecía muy bueno.

En cuanto a su cuestionario les pareció bueno pero admitían que les gustaría haber añadido otros comentarios. La entrevista posterior ayudó a completar esa información mostrándose una herramienta muy valiosa.

Validado pues el cuestionario por aplicación de un caso único y por el juicio de expertos faltaba **la aplicación piloto**. Para ello decidimos variar un poco el cuestionario con las aportaciones anteriores y elegir una muestra representativa que además de validar el cuestionario nos permitiera obtener unos primeros datos sobre la plataforma. De esta manera al pasar el cuestionario definitivo tendríamos una muestra previa para contrastar la información.

Decidimos que esa muestra fuera de la mayor calidad posible. Por otro lado se decidió enviar el cuestionario por correo que a pesar de que como desventaja cuenta con que las respuestas suelen ser escasas resulta más personal y directo. Además comprobábamos el número de cuestionarios recibidos y por tanto el grado de

implicación de los encuestados. Esto nos ayudaría a tomar la decisión adecuada a la hora de aplicar el cuestionario.

Para elegir esta primera muestra de validación se estimó oportuno un tipo de muestra intencionada que nos permitiera optimizar el cuestionario. Para ello había que seleccionar entre la población (docentes que habían realizado un proyecto eTwinning en España) aquellos que se presentaran como usuarios en profundidad de la plataforma. La muestra elegida fue la de aquellos docentes de toda España que habían obtenido un sello de calidad durante el curso 2006/2007. En total 50. Esta muestra nos asegura un mínimo de uso en profundidad de la plataforma lo que redundará en una mayor calidad de los resultados obtenidos. Además de ser un número más que suficiente para la aplicación piloto nos podía proporcionar valiosa información sobre la plataforma.

Para recolectar las direcciones de los participantes en la muestra se acudió al portal eTwinning donde aparecen los centros y docentes involucrados en los proyectos y aquellos que han obtenido un sello de calidad. Por lo tanto se recogieron las direcciones de los centros y se enviaron los cuestionarios a nombre del responsable del proyecto, entendiendo que la dirección del centro le haría llegar el cuestionario.

Se enviaron por tanto 50 cuestionarios junto con la carta de presentación (ver anexo) y un sobre sellado para devolver el cuestionario completado. Tras dos meses se recibieron 29 cuestionarios completados.

Era pues un número muy alto si lo comparamos con las escasas respuestas que suelen tener las encuestas por correo lo que implicaba una colaboración importante por parte de los encuestados. Esto hacía pensar que el cuestionario era válido para pasar a la fase de aplicación tras la revisión correspondiente.

Una vez revisado el cuestionario se llegó a las siguientes conclusiones:

- El cuestionario era válido en su conjunto.
- Se podía añadir un bloque para conocer datos de los usuarios.

- La aplicación del cuestionario por correo podía no ser representativa dado el relativamente bajo número de respuestas. Era necesario aumentar la muestra.
- La población blanco podía ampliarse a otros países de la Unión Europea.
- Si aumentaba el número de cuestionarios era necesario un cambio en el medio de encuesta.

1.6.1.3. DISEÑO FINAL Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Efectivamente, y a pesar de la cierta validez de los datos obtenidos era absolutamente necesario aumentar la muestra para que fuera representativa. Dado que se podía contactar por email con los usuarios inscritos en el portal eTwinning se decidió hacer uso del cuestionario electrónico. De hecho, uno de los cambios más significativos dentro de la investigación en ciencias sociales es la implementación de estudios online (Taylor, 2000). Internet ha permitido el desarrollo de técnicas de investigación cuantitativa basadas en procedimientos como: sistemas de identificación de usuarios; análisis de ficheros *log*; envío de encuestas por correo electrónico (en el cuerpo del mensaje o en ficheros adjuntos) y encuestas a través de páginas web. De estas diferentes alternativas, una opción de gran interés son las encuestas electrónicas. En ellas se invita de forma expresa e individualizada al encuestado a visitar una dirección web. Esta dirección alberga el cuestionario. Entre las principales ventajas que aporta esta modalidad de encuesta se suelen citar su bajo coste, rapidez, conveniencia y facilidad para la creación y el análisis de la base de datos. Por contra, sus limitaciones se asocian con cuestiones vinculadas a la falta de representatividad de las muestras analizadas o a problemas derivados de niveles reducidos de privacidad y seguridad (Evans y Mathur, 2005).

Para solucionar estas dificultades, tanto los profesionales del sector como los investigadores han sugerido la conveniencia de utilizar métodos mixtos de contacto con los usuarios. En particular, se han apuntado las ventajas de combinar encuestas

postales y encuestas on-line (Schaefer y Dillman, 1998). Pese a los riesgos que se pueden derivar del empleo de diferentes elementos metodológicos de contacto con el encuestado (Vehovar et al., 1999; McDonald y Adam, 2003) la complementariedad entre encuestas postales y encuestas *online* se ve reforzada porque ambas son encuestas autoadministradas. De hecho, las encuestas a través de páginas web se pueden considerar una versión tecnológicamente más avanzada de las encuestas postales (Suarez Vázquez et al. 2007). Ambos métodos deben contemplarse como complementarios y no como rivales (Ilieva et al., 2002).

Otra desventaja que podíamos indicar es que los usuarios que no manejen los medios informáticos podían encontrar dificultades para responder el cuestionario. Básicamente por no utilizar el ordenador, porque el cuestionario suele ser muy sencillo de rellenar. Sin embargo, dado que la población a encuestar eran usuarios del portal eTwinning era implícito un mínimo conocimiento de las herramientas informáticas más básicas, por lo que podíamos superar este sesgo.

Decidido esto se realizó un nuevo cuestionario en formato electrónico mediante una de las aplicaciones gratuitas en la red. En este caso: encuestafacil.com. Esta aplicación permite generar cuestionarios online de una manera sencilla y un posterior tratamiento de los datos eficaz. Sin embargo, a pesar de que la apariencia de la página era correcta y el tratamiento de los datos era muy eficaz, la publicidad que aparecía de la empresa en las páginas del cuestionario y la ventana final de publicidad que se abría tras completarlo nos parecieron poco adecuadas para un estudio de este tipo.

Por lo tanto se pensó en buscar otra aplicación que permitiera una apariencia lo más aséptica posible y ausente de publicidad. La aplicación elegida fue Google Docs. Esta aplicación online permite generar hojas de cálculo y formularios de encuesta enlazados con dichas hojas de cálculo. Esto permitía un estudio eficaz y rápido de los datos obtenidos añadiendo una apariencia más adecuada. Además era gratuita y no tenía limitación temporal en el tiempo que quisiéramos que el cuestionario permaneciera en línea. Estas ventajas fueron decisivas en su elección.

Así pues se publicó en un espacio web una página en la que, una vez seleccionado el idioma del cuestionario, se dirigía al usuario al cuestionario de Goggle Docs para que lo completara:



Una vez seleccionado el lenguaje del cuestionario el enlace trasladaba al usuario encuestado al cuestionario online en el idioma elegido (ver anexos). Todas las traducciones fueron realizadas o supervisadas por personas cuya lengua nativa era la elegida para el cuestionario para evitar posibles errores lingüísticos o de comprensión de las preguntas. En principio se pensó también en traducirlo al italiano pero no se encontró con suficiente tiempo a nadie a quien encargar la traducción. Dado que el inglés, el alemán y el francés son las tres lenguas oficiales en los organismos europeos y que la mayoría de los docentes que usan la plataforma conocen al menos una de esas lenguas, pensamos que sería suficiente con esos tres idiomas junto con el español para evitar posibles sesgos por cuestiones de idioma.

CUESTIONARIO DEFINITIVO

Así pues, después de la validación del cuestionario, se procedió a redactar el cuestionario definitivo que reproducimos a continuación:

Cuestionario eTwinning

Este cuestionario nos ayudará a saber más sobre el impacto de esta plataforma en el desarrollo global de nuestros estudiantes.

Por favor, contesta los siguientes apartados: 1: peor, 5: mejor:

VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA

¿Le ha resultado sencillo inscribirse en eTwinning?

Valore la facilidad de uso de la plataforma para usted

Valore la facilidad de uso por parte de los alumnos.

Valore la utilidad del Twinspace.

Valore la estética de la plataforma

¿Le ha parecido la plataforma segura?

Valore la utilidad de la herramienta “buscador de socios”

¿Le parece interesante el sello que eTwinning otorga a los centros?

¿Cómo valoraría su experiencia con la plataforma eTwinning?

SOBRE SU PROYECTO

¿Cuáles fueron sus principales razones para realizar un proyecto en eTwinning?

- Practicar otro idioma
- Motivar a los alumnos con el uso de las TIC

- Conseguir el sello eTwinning
- Trabajar contenidos transversales y valores
- Nueva experiencia educativa
- Enriquecerse personal y profesionalmente

¿Han hecho uso de la plataforma sus alumnos? Si, no, Un poco

¿Cree que el proyecto realizado ha permitido desarrollar ciertos valores en sus alumnos?

¿Recomendaría realizar un proyecto a sus compañeros?

¿Le ha parecido razonable el tiempo invertido en la realización del proyecto?

¿Le ha costado encontrar un socio para su proyecto?

¿Le ha supuesto alguna dificultad el idioma elegido en la realización de su proyecto?

¿Han existido dificultades de comunicación con otros centros?

¿Ha hecho uso de la documentación que existe en la plataforma?

¿Ha hecho uso de los kits de proyectos?

¿Cree que repetirá en eTwinning con un nuevo proyecto?

VALORACIÓN DE SU EXPERIENCIA

¿Cree que mediante un proyecto pueden trabajarse contenidos transversales?

No, nunca, A veces, Si Siempre, Depende del proyecto

¿Qué tipo de valores y actitudes cree que se pueden desarrollar independientemente del proyecto mediante eTwinning?

- Respeto a los demás
- Sentido de justicia

- Solidaridad
- Tolerancia
- Estimación por la diversidad y la diferencia
- Respeto por la naturaleza
- Otros

¿Le ha enriquecido profesionalmente esta experiencia?

¿Cómo conoció eTwinning?

- A través de un compañero/a
- Navegando por Internet
- A través de un curso de formación
- En un congreso o jornadas
- Otros:

VALORACION DEL SERVICIO DE ASESORIA

¿Ha hecho uso del servicio de asesoría?

¿Le han respondido con rapidez?

¿Cómo valora el servicio de asesoría de eTwinning?

¿Qué medio ha utilizado para comunicarse con el servicio de asesoría?: email, foro, chat, teléfono, en persona, otros:

SOBRE USTED

¿De dónde es?

¿De qué nivel son sus estudiantes? Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato

¿Cuántos proyectos eTwinning has realizado?

- Este es el primero

- Dos
- Tres
- Más de tres

¿Cómo es su formación en TIC?

- Autodidacta, cursos de formación, curso eTwinning, sin formación

¿Cuál es su nivel de competencia TIC?

- Avanzado
- Medio
- Bajo

Como podemos observar se añadió un bloque más para especificar algunos apartados sobre el usuario de la plataforma, como su experiencia, la edad de los alumnos o el nivel de competencia TIC. Este apartado nos permitirá entender mejor algunas respuestas que puedan estar condicionadas por estos aspectos.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra fue delicada de realizar. En el momento de la aplicación del estudio existían 88.766 docentes inscritos en eTwinning procedentes de toda Europa. Si aplicamos la fórmula para obtener una muestra representativa:

Donde:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2 \cdot (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

- n es el tamaño de la muestra.
- N es el tamaño de la población total: 88.766
- Z_{α} : Si consideramos una variable aleatoria que siga una distribución normal tipificada, Z_{α} representa el valor que hace que la probabilidad de que esta variable

aleatoria quede dentro del intervalo $(-Z\alpha, Z\alpha)$ sea $1 - 2\alpha$. Este es el parámetro que indica el grado de confianza, siendo α la mitad de 100 menos el grado de confianza.

- p representa la proporción poblacional que cumple la propiedad que se estudia. Habitualmente es desconocida, por lo que se suele acotar con el valor 0'5, que es el que nos daría un mayor valor del tamaño de la muestra.

- d representa la precisión de la proporción que se estima (indica el intervalo en el que puede variar la proporción para el grado de confianza seleccionado)

Resulta que en nuestro caso sería necesario consultar al menos a 383 docentes. Sin embargo, los docentes estaban distribuidos por países y si queríamos tener representatividad a nivel europeo por países para poder realizar comparaciones entre estos, suponía aplicar la fórmula a cada país para distribuir la muestra entre dichos países. Esta aplicación suponía un aumento del número de cuestionarios a enviar que estaba por encima de nuestras posibilidades, en concreto 8891 cuestionarios. Dado esto, decidimos realizar la muestra a nivel europeo, buscando en la medida de lo posible una cierta representación de cada país pero entendiendo que las conclusiones siempre estarían dirigidas a la población europea en general y sin la posibilidad de establecer diferencias por países. Por lo tanto, y para tener esa representación, decidimos distribuir la muestra, 382 docentes, proporcionalmente al número de docentes inscritos en la plataforma pero manteniendo el cómputo total de informantes a nivel europeo. Quedando como ilustra la siguiente tabla:

País	Nº Docentes inscritos (enero 2010)	Muestra min. para estudio a nivel europeo	Muestra min. para estudio por país
Polonia	10.266	16	370
Francia	9.541	16	369
Reino Unido	8.829	16	368
España	8.258	16	367
Italia	7.642	16	366
Turquía	6.323	16	362
Rumania	5.291	15	358
Alemania	4.743	15	355
República Checa	3.281	15	344
Grecia	2.967	15	340
Portugal	2.310	14	330
Eslovaquia	2.182	14	327
Países bajos	1.727	14	314
Bulgaria	1.699	13	313
Finlandia	1.502	13	306
Bélgica	1.420	13	303
Lituania	1.411	13	302
Estonia	1.385	13	301
Dinamarca	1.177	12	290
Noruega	1.067	12	283
Hungría	1.015	12	279
Austria	927	12	272
Irlanda	685	11	246
Malta	666	10	244
Letonia	644	10	241
Eslovenia	571	10	230
Chipre	480	9	214
Islandia	285	7	164
Suecia	235	6	146
Croacia	142	4	104
Luxemburgo	105	4	83
TOTALES	88.776	383	8.891

Por lo tanto, un total de al menos 382 docentes encuestados para que la muestra resultara representativa para un total de 88.776 docentes inscritos en el momento del estudio.

Esto suponía invitar a un gran número de docentes mediante el email para realizar el cuestionario y tras el cambio sufrido por la plataforma, en la que se actualizaron diversos aspectos, las direcciones de correo electrónico de los usuarios ya no aparecían en ella. Se debía utilizar la propia plataforma para contactar y enviar los cuestionarios a los usuarios. Esto suponía una dificultad añadida ya que debíamos ir docente por docente y la cantidad de tiempo que se debía invertir en ello era considerable.

Además existía el peligro de que no se contestaran muchos correos debido a que, en general, los docentes una vez que han encontrado socio, suelen intercambiarse sus emails y no escribirse a través de la plataforma sino directamente mediante sus correos personales que resultan más rápidos y consultan a diario. Por lo que las veces que los docentes acceden a la plataforma para consultar sus mensajes podían alargarse en el tiempo.

A pesar de esta dificultad, se realizó una carta de invitación en los cuatro idiomas del cuestionario mediante un traductor electrónico bastante preciso (Tradukka) para pedir la colaboración de los docentes de los distintos países esperando que al menos un buen número de ellos accedieran a la plataforma y vieran dicha invitación. De hecho, suponíamos que los docentes que comprobaran sus correos en la plataforma o que tuvieran actividad en la misma (email, foro, tablón de anuncios) podrían tener un grado de uso de la misma mayor que aquello que accedieran a ella en menor número de ocasiones. Para conseguir la muestra mínima mandamos más del doble de los cuestionarios necesarios para el estudio esperando obtener respuesta de al menos el 50% y así conseguir la muestra aceptante.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que muchos docentes inscritos en la plataforma aun no han realizado proyecto alguno. Esto suponía que si hacíamos uso de muestras aleatorias unidas a la dificultad de respuesta por las razones anteriormente expuestas podíamos recoger datos poco realistas sobre la realización y la experiencia con los proyectos. Además podrían no conocer el idioma del cuestionario. Por lo tanto, y dado que teníamos que invitar a los docentes uno a uno,

decidimos hacer uso de una muestra interesada en la que seleccionamos a los informantes teniendo en cuenta tres condiciones:

- Que hubieran hecho o estuvieran haciendo un proyecto.
- Que conocieran uno de los idiomas del cuestionario.
- Que tuvieran actividad reciente (en el último año) en la plataforma para tener ciertas garantías de que recibían la invitación.

De esta manera los docentes seleccionados que cumplían estas condiciones, seleccionados al azar desde la propia plataforma, se convertían en informantes de calidad para el estudio.

Por otro lado, se decidió pedir la autorización a Bruselas para enviar los cuestionarios mediante la plataforma a través de mi persona y como docente inscrito en ella. Pero, además, pensamos que quizás fuera posible que el cuestionario se enviara a todos los usuarios de la plataforma desde la central en Bruselas. Eso haría innecesario la muestra aleatoria al estar el total de la población incluida en la muestra y daría aun más precisión al estudio. Por lo tanto se envió una carta desde el propio departamento de la universidad y firmada por Evaristo Nafría, director de esta tesis, pidiendo esa posible colaboración a Bruselas. Dicha carta se envió por email y por correo ordinario. Para saber a quién dirigirse se contactó de nuevo con el ITE (antiguo CNICE). Se envió la petición en enero y se esperó respuesta. Mientras tanto, y para evitar más retrasos en la recogida de los datos, se comenzó a enviar el cuestionario a diferentes usuarios de la plataforma, de forma que si la respuesta sobre enviar los cuestionarios desde la central de eTwinning era negativa o no se producía, ya teníamos comenzado el trabajo de enviarlo docente por docente y podíamos ir comprobando el grado de respuesta.

Tras dos meses esperando respuesta y tras enviar la carta a diversos estamentos no recibimos respuesta alguna. Así pues continuamos el estudio dedicando mayor tiempo a enviar los cuestionarios, docente por docente, que ya llevábamos iniciado con 480 docentes, para llegar al menos a 700 peticiones.

La consulta se terminó a primeros de febrero y decidimos dejar pasar tres meses para esperar a recoger los datos.

1.6.2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN MEDIANTE ENTREVISTAS

Además de los cuestionarios, que se componen de una estructura cerrada y que en muchos casos carecen de la posibilidad de añadir otros posibles comentarios y valoraciones de gran valor, se decidió hacer uso de la entrevista para completar la información recogida en los cuestionarios.

Las entrevistas realizadas se ciñeron a cuatro grupos principales:

- **Los miembros del SNA.** Siendo los miembros del SNA tan importantes en el desarrollo de la acción eTwinning se vio oportuno realizar una entrevista semiestructurada a los encargados de dicho servicio. Esta entrevista, realizada en junio del 2008 permitió clarificar algunos puntos con la opinión de quien está detrás del portal y de quien se hace cargo de las incidencias en el uso de la plataforma por parte de los docentes. Esta entrevista se grabó íntegramente para su posterior transcripción y análisis (ver anexo). Sin embargo, a inicios del curso 2008 la plataforma cambió sustancialmente incluyendo una nueva estética y nuevos recursos. Por lo tanto y pensando que los comentarios de la primera entrevista pudieran no ser válidos tras los cambios en la plataforma se realizó una segunda entrevista en septiembre de 2009. Esta segunda entrevista fue algo más breve ya que tan sólo se buscaban las posibles mejoras que se hubieran dado en la plataforma. Al igual que la anterior también fue grabada y transcrita par su posterior análisis.
- **Docentes usuarios de eTwinning.** En algunos casos y debido a la imposibilidad de realizar estudios de casos, bien porque el docente no había iniciado el proyecto o bien porque ya lo había terminado y de momento no iba a realizar otro, se optó por entrevistar directamente a docentes que habían llegado a cabo proyectos con la plataforma. Estas entrevistas

semiestructuradas sirvieron para completar los datos y disponer de fuentes diferentes que nos podían ayudar a confirmar algunas impresiones que teníamos tras los primeros resultados de los cuestionarios.

- **Los docentes implicados en el estudio de casos.** Dado que la investigación incluye tres estudios de casos fue necesario realizar diversas entrevistas a los docentes implicados. Las entrevistas se realizaron antes y después de las observaciones de aula. Dichas entrevistas tenían por objetivos:
 - o Negociar las sesiones de observación y el papel del investigador en el aula.
 - o Conocer las características del centro y del grupo de alumnos implicados en el proyecto eTwinning.
 - o Conocer las opiniones del docente respecto a la plataforma y al o los proyectos llevados a cabo con ella, así como cualquier otro dato relevante acerca de ésta.

- **Los alumnos implicados en el estudio de casos.** Durante las visitas y las observaciones en las aulas se realizaron breves entrevistas a los alumnos que estaban realizando alguna actividad para el proyecto en el aula de informática. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas y de ellas se recogieron importante información referidas a las actitudes del alumnado hacia el proyecto colaborativo.

Éstas entrevistas, al principio fueron abiertas. Las entrevistas que marcaron un final de proceso o etapa en la investigación, se registraron en una grabadora digital de audio. Estas entrevistas fueron entrevistas semiestructuradas, o estructuradas, ya que contenían una serie de preguntas comunes a todos los casos, que nos sirvieron para recoger una información particular de cada caso y a la vez nos valieron como contraste de unos casos con otros. Al final del proceso se utilizaron entrevistas en profundidad para las sesiones de validación de los informes provisionales emitidos en cada estudio de casos.

Casi todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su mayor parte. Sin embargo, algunas de las informaciones fueron recogidas durante conversaciones informales que tuvieron lugar durante las sesiones de observación o en otros momentos. En estos casos fueron recogidas en anotaciones escritas. Profundizaremos posteriormente en estos aspectos en la parte dedicada a los estudios de casos.

La información que se pretendía recoger mediante las entrevistas a docentes versaban en tres apartados fundamentales: Experiencia con la plataforma, desarrollo del proyecto y tipo de docente. Las preguntas fueron establecidas en una lista que aun estando presente durante la entrevista se trataba más bien de un guión que no obligaba a realizar todas las preguntas sino a obtener dicha información. Esta información se podía obtener en una o varias entrevista según la duración de las mismas y la disponibilidad del docente.

A continuación podemos observar la información que se pretendía obtener de las entrevistas en los tres bloques establecidos.

Cuestiones a investigar durante las entrevistas

- Cuestiones a investigar sobre la plataforma:

- ¿Qué dificultades encuentran en su uso los docentes? ¿y los alumnos?
- ¿Qué tipo de uso hacen de ella los alumnos?
- ¿Les resulta atractiva?
- ¿Les resulta segura?
- ¿Qué ofrece a los docentes y a sus alumnos?
- ¿Funciona adecuadamente?
- ¿Responde a las expectativas de los docentes?
- ¿Pone en contacto a alumnos de diferentes culturas y nacionalidades?
- ¿Facilita la labor de los docentes?
- ¿Tienen en el centro y aula los recursos necesarios para hacer uso de la plataforma?
- ¿Hacen uso de los recursos que ofrece la plataforma?
- ¿Están los alumnos motivados hacia su uso?

- ¿Merece la pena su utilización como recurso docente?
- ¿Qué formación tiene y necesita el profesorado para su uso?
- ¿Qué necesidades de organización se han de dar para facilitar su uso?
- ¿Qué cambios introducen los docentes en su práctica a la hora de usar estas herramientas?
- ¿Pueden las TIC colaborar en el desarrollo global del alumno?
- ¿Qué valores y actitudes se trabajan con la plataforma?
- ¿Propicia la plataforma el trabajo colaborativo?
- ¿Qué capacidades se trabajan con la plataforma?
- ¿Qué ambiente de clase existe durante el trabajo con la plataforma?
- ¿Qué interacción predomina más en el trabajo con la plataforma? ¿La del profesor o la de los alumnos?
- ¿Favorece la integración del alumnado?
- **Cuestiones a investigar sobre los proyectos:**
 - ¿Qué finalidad se plantea el docente en la realización de un proyecto eTwinning? ¿Cuáles son sus expectativas?
 - ¿Cómo se planifica el proyecto?
 - ¿Cómo se inicia?
 - ¿Se refleja en el currículo?
 - ¿Cuál es la comunicación que se establece entre los socios del proyecto?
 - ¿Qué tipo de intercambios comunicativos se establecieron entre los grupos de alumnos participantes en el proyecto?
 - ¿Qué tiempo se dedica a la realización del proyecto? ¿Cuántas sesiones?
 - ¿Cuál es la actitud de los alumnos ante la realización del proyecto?
 - ¿Cuál es el clima de aula durante la realización del proyecto?
 - ¿Qué tipo de tareas se llevan a cabo durante y para el proyecto?
 - ¿Cuál fue el producto final del proyecto?
 - ¿Cómo se selecciona el idioma del proyecto?
 - ¿Se trabajan valores y actitudes durante el proyecto? ¿De qué tipo?

- ¿Qué dificultades encuentra el docente para llevar a cabo su proyecto?
- ¿Qué nivel de participación muestran los alumnos con el proyecto?
- ¿Cuál es el perfil del docente que se involucra en un proyecto?
- ¿Cuál es la organización de aula para realizar el proyecto?
- ¿Propicia el proyecto el trabajo colaborativo?
- ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje potencia el proyecto?
- ¿Qué tareas predominan durante el proyecto?
- ¿Cuál es el papel de las TIC en la realización del proyecto?
- ¿Cómo interactúan los alumnos con las TIC durante el proyecto?
- ¿Se da respuesta a la diversidad con la realización del proyecto?
- ¿Puede el proyecto propiciar la transversalidad y la cooperación?
- ¿Existe durante el proyecto un aprendizaje cooperativo y social?
- ¿Hizo uso del servicio de asesoría durante el proyecto?
- ¿Propicia el proyecto el desarrollo global del alumno o sólo ciertas capacidades?
- ¿Cómo se sienten los alumnos tras la realización del proyecto? ¿Y el docente? ¿Ha sido una experiencia positiva?
- ¿Cuál es el papel del centro en el proyecto? ¿Hay alguna cooperación entre los profesores del centro para la realización del proyecto?
- ¿En que medida el esfuerzo dedicado en el proyecto está acorde con los resultados obtenidos?
- ¿Se han cumplido las expectativas previstas por docente y alumnos?
- ¿Cuál ha sido el papel de la plataforma para realizar el proyecto?

- Sobre el docente:

- ¿Que experiencia docente tiene?
- ¿Qué edad tienen sus alumnos?
- ¿Qué formación TIC tiene?
- ¿Ha realizado algún curso específico?
- ¿Es miembro del equipo directivo?

- ¿Mucha inmigración en tu centro?
- ¿Problemáticas de aula?

1.6.3. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN TRES ESTUDIOS DE CASOS

A pesar de haber descrito por separado varias técnicas lo cierto es que en este estudio la observación participante y la entrevista se utilizaron también inmersas en los estudios de casos descritos más adelante. Durante las visitas a los centros implicados se utilizó la observación participante para sacar conclusiones respecto al uso de la plataforma por parte de los alumnos y para conocer sus valoraciones respecto al trabajo con el proyecto. De la misma manera la entrevista también fue una técnica parcialmente utilizada dentro de los estudios de casos. Vamos a describir brevemente como se utilizó esta técnica en los estudios que se realizaron.

Durante la permanencia en las aulas no era posible en la mayor parte del momento tomar notas ya que durante la negociación con los docentes quedó establecido que mi rol sería el de profesor de apoyo. Por lo tanto para recoger lo que ocurría en las aulas y observar la actuación de los alumnos y del docente se utilizó una cámara de video estática que recogía lo que acontecía en el aula y una grabadora de audio para recoger algunas pequeñas entrevistas a los alumnos. Tras la sesión también era el momento de recoger algunos comentarios sobre lo observado que grababa en la grabadora de audio para posteriormente transcribirlos. De esta manera tras cada sesión disponía de abundante información para su análisis.

Al principio para dar una mayor naturalidad y crear un marco de confianza las primeras observaciones de aula al igual que las primeras entrevistas con los profesores participantes no se registraron ni en video ni en audio, sino que simplemente se tomaron las notas más relevantes por escrito, una vez acabada éstas.

Pasado un período de mutua familiarización, y de acuerdo con la marcha y contexto de cada caso, se registraron las observaciones de aula en video y las entrevistas en audio.

En el desarrollo de las clases se seguía el planteamiento habitual y normal de todos los días, y en el contexto más natural posible. No eran preciso ni demostraciones, ni exhibiciones, ni ningún trabajo extra, sino que se desarrollaba lo que tuviera programado el profesor/a ese día relacionado con el proyecto que se estaba llevando a cabo.

Mi rol como observador participante era el de ayudar a los maestros en el desarrollo de las actividades en el aula con ordenadores u observar discretamente durante las explicaciones del profesor. Los maestros/as a su vez colaboran en la investigación aportando información y explicaciones sobre el desarrollo de las mismas.

En los dos casos de este estudio se observó al grupo en varios momentos durante el desarrollo del proyecto:

- En el momento inicial, cuando el proyecto era presentado al grupo (de este modo se podía ver la reacción de los alumnos ante esta actividad).
- Durante el desarrollo del proyecto. En esta fase de observación el rol del investigador era más participante. Se acudía en las sesiones en las que se iba a trabajar el proyecto en el aula de informática y se ayudaba al profesor/a en el desarrollo de las actividades.
- Al final del proyecto. Se acudía a la última sesión para ver el resultado final del proyecto que se presentaba a los alumnos y la reacción de éstos.

Así pues, durante la parte dedicada a los estudios de casos la observación participante fue la técnica más utilizada para registrar los datos.

1.6.3.1. FASES DEL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS DE CASOS.

Se ha dividido el estudio de casos en tres fases como hemos descrito en la parte metodológica:

- Una primera fase de diseño del estudio, de fundamentación epistemológica y metodológica, en la que se clarificaron los objetivos, se ordenó la información de la que se disponía, se fijaron los criterios para el proceso de negociación y la selección de los casos a estudiar, se decidieron los recursos, y materiales necesarios, así como el calendario y la temporalización.
- La segunda fase de realización del estudio fue la del trabajo de campo. En concreto fueron el estudio de tres proyectos que se siguieron desde su inicio hasta el final de los mismos. Se trabajó durante periodos de tiempo variable, puesto que dependían de la duración de los proyectos y se centraron en el uso de la plataforma y los intercambios colaborativos entre los alumnos y profesores integrantes del proyecto. En esta fase fue fundamental el procedimiento de triangulación o modo de compatibilizar técnicas alternativas de obtener información, de modo que los datos y sus posibles distorsiones fuesen contrastados desde diferentes frentes. Durante el trabajo de campo se realizó un análisis simultáneo de la información y de los datos recogidos, con el fin de ir configurando las ideas base que servirían de foco para la recogida de nueva información. Este primer análisis fue inicialmente provisional pero tuvo un carácter de mejora progresiva, ya que fue la base a través de la cual se elaboró otro análisis posterior con mayor grado de profundidad para ir avanzando y acotando los objetivos propuestos en nuestro trabajo. De este análisis simultáneo que es necesario para realizar un buen trabajo de campo, fueron emergiendo categorías de análisis. Este proceso simultáneo no desplaza el análisis posterior de carácter más exhaustivo que tendrá lugar en la fase siguiente.

- La tercera fase de análisis y conclusiones comprende la elaboración del informe etnográfico. A través del análisis de los datos e interrelación de las diferentes fuentes, se establece una clasificación y categorización de la información recogida durante el trabajo de campo.

1.6.3.2. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Podemos establecer dos tipos de criterios claramente diferenciados a tener en cuenta en la selección de los centros: unos los que se deducen de los objetivos de la investigación proyectada, y otros los que estaban más relacionados con los problemas metodológicos más de carácter general.

a) Criterios que obedecen a los objetivos de la investigación

A veces los objetivos de la investigación pueden implicar limitaciones en cuanto al campo concreto en el que se va a llevar a cabo. Este era nuestro caso, ya que estas limitaciones procedían, por un lado, de las relativas a la naturaleza de los proyectos que se realizan mediante la plataforma eTwinning. Es decir, los proyectos suelen tener una duración determinada que va desde una semana a un curso escolar. Para estudiar a fondo los procesos que se daban con la plataforma y recoger información referente a los objetivos de este trabajo, necesitábamos proyectos con una duración mínima de uno o dos meses que permitieran acudir al centro a realizar un número mínimo de observaciones. Si el proyecto durase menos podía ocurrir que nos perdiéramos información vital. Esta acotación no fue difícil de superar puesto que la mayoría de los proyectos supera con creces ese tiempo.

Para este trabajo se requería, además de una duración mínima, que los proyectos no hubieran empezado para poder comenzar los estudios al mismo tiempo que comenzaban los proyectos. Esto obedecía a que queríamos conocer la reacción de los alumnos ante la actividad planteada en el momento de plantearla. Además de

realizar el seguimiento del proyecto hasta su finalización. Esto nos permitiría sacar conclusiones más cercanas a la realidad.

Además si queríamos realizar una triangulación exhaustiva de los datos que se iban a obtener a través de las diferentes técnicas, necesitábamos docentes que tuvieran distinto grado de experiencia con la plataforma. Los docentes que ya hubieran realizado un proyecto con anterioridad nos permitirían centrarnos más en las observaciones con los alumnos. Aquellos que fueran su primer proyecto nos darían información crucial sobre las dificultades que tenían que sortear con la plataforma.

b) Criterios relacionados con los problemas metodológicos:

Criterio de normalidad:

Entendía por normalidad el hecho de que los alumnos y proyectos seleccionados no fueran “especiales”, es decir, no estuvieran marcadas inicialmente de forma particular por el tipo o número de niños, por el medio sociocultural o por las características de los maestros/as, por ejemplo, que fueran expertos en TICs. Teniendo en cuenta los criterios anteriores necesitaba proyectos sin ninguna característica destacable. Se podría hablar de criterio de tipicidad. Tampoco era necesaria ninguna etapa en particular. De hecho se entendió interesante que los proyectos variasen en la medida de lo posible en las etapas en las que se realizaban, pudiendo ser desde infantil hasta bachillerato. Si los proyectos estudiados eran todos de la misma etapa podíamos encontrar sesgos importantes o perdernos información valiosa.

Criterio de disponibilidad:

De hecho, tras un arduo camino pidiendo colaboración en varios centros y que bien porque no había programado ningún proyecto o bien porque ya estaba comenzado; fue tal vez la disponibilidad de las personas, en concreto de los docentes que iban a realizar el proyecto, el principal criterio de selección. Primó sobre otro tipo de criterios, ya que la situación no suele dar pie a que abunden las posibilidades

de llevar a cabo una investigación como la que pretendía. Es decir, permanecer en las aulas durante las clases. De hecho, mi experiencia de trabajo en las aulas me había hecho abandonar todo requisito de selección teórica. Lo básico eran las condiciones de acceso. Tal vez en otro tipo de proyectos o en otros contextos podrían ser viables otros planteamientos.

Por lo tanto, la selección de estudios de casos en centros debía realizarse de acuerdo a ciertas características, que conllevan ciertas limitaciones, impuestas por las características metodológicas de la investigación y por los propios objetivos de la investigación.

En definitiva, los centros más probables de ser elegidos eran aquellos que estaban dentro del mismo entorno y/o ámbito geográfico (lo cierto es que el criterio de zona no era muy importante ya que la realización de los proyectos no dependía de factores locales). En concreto y en la medida de lo posible que estuvieran en la periferia de Madrid Noroeste y que no estuvieran muy distantes del entorno en que me muevo; principalmente por comodidad domiciliaria y de trabajo, y por la facilidad de acceso y de control que me produciría el propio conocimiento de la zona y de muchos centros en los que había trabajado como docente o impartiendo cursos de formación a maestros. Sin embargo, esto no quería decir que si aparecía un proyecto en centros más lejanos pero con gran disponibilidad por parte de los docentes fueran a quedar al margen. De hecho, como ya hemos dicho, el criterio de disponibilidad fue el más constante.

Barajando estos criterios y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se pensó en al menos 3 proyectos, que debían reunir estas condiciones:

- Ser iniciados conjuntamente con el investigador.
- Con una duración mínima de un mes.
- De al menos dos etapas educativas diferentes.
- Dentro de lo posible que los docentes tuvieran distinto grado de experiencia con la plataforma.

1.6.3.3. PROYECTOS SELECCIONADOS

Lo cierto es que costó más de lo esperado encontrar centros adecuados para este estudio. Algunos docentes habían realizado proyectos otros años pero en el año del estudio no pensaban hacerlo. Otros se comprometieron en un principio pero luego no encontraron tiempo para realizar el proyecto o decidieron no colaborar. Estos contratiempos hicieron necesario un buen número de visitas a centros previas al trabajo de campo y seleccionar a todos aquellos docentes que se mostraran predisposición a colaborar. Posteriormente y en función de las necesidades de la investigación y de la disponibilidad real se seleccionarían aquellos más adecuados. De hecho, y aunque en un principio parecía disponer de hasta cinco centros para comenzar el estudio, al final sólo quedaron tres que finalmente se convirtieron en dos.

Así pues, finalmente se logró contar con la cooperación y compromiso de dos centros de educación infantil y primaria y uno de secundaria. Todos los centros estaban en el radio espacial previsto y los proyectos tuvieron diferentes fechas de inicio y desarrollo, lo que me permitió realizar todas las visitas establecidas en el desarrollo de los proyectos.

El primer centro en el que inicié el estudio (Centro A) era un colegio público situado en un pequeño pueblo de la sierra de línea 2 (dos aulas por curso) que impartía las enseñanzas de Infantil y primaria. Su director era quien andaba inmerso en proyectos eTwinning para el área que impartía (Lengua Inglesa). Esta situación lo hacía muy recomendable ya que al ser el propio director quien realizaba los proyectos tuve mucha libertad para el desarrollo del estudio ya que era él mismo quien me daba los permisos necesarios para efectuar las grabaciones y entrevistas del estudio. Además su experiencia previa en eTwinning con dos proyectos previos realizados a distintos grupos hacía su colaboración muy valiosa al disponer de un docente experimentado en el uso de la plataforma. Por otro lado

era relativamente cercano a mi domicilio y los desplazamientos no supusieron mayor problema.

El segundo centro seleccionado (Centro B) me costó menos encontrarlo. Fue un Colegio Público situado en otra localidad de la Sierra Madrileña en el que había impartido anteriormente un curso de formación sobre Pizarra Digital Interactiva. Durante dicho curso salió el tema de los blogs escolares y me comunicaron la intención de iniciar un proyecto eTwinning el próximo curso utilizando dicho recurso. Situación que aproveché para integrar el centro en este estudio. De esta manera conocía al equipo docente previamente por lo que esta condición permitía una mayor confianza con los maestros que realizarían el proyecto. Por otro lado conocía personalmente al director puesto que habíamos sido compañeros en un centro anteriormente y teníamos una excelente relación personal. Esto facilitaría el tema de las grabaciones. Además los docentes implicados no tenían experiencia previa con la plataforma con lo que serviría de contraste con el centro A. Sin embargo el proyecto se retrasó más de lo previsto. De empezar en octubre en un principio se dejó finalmente para diciembre. Esta situación retrasó un poco el trabajo de campo y temía que su proyecto pudiera solaparse en alguna sesión con el centro A, cosa que afortunadamente no se produjo.

El que iba a ser el tercer centro (Centro C) fue un instituto de secundaria del extrarradio de Madrid. Fue con mucho el centro que más difícil resultó encontrar para el estudio. De hecho surgió a raíz de una entrevista que mantuve con la docente implicada en el proyecto y que me brindó la oportunidad de realizar el estudio a pesar de haber iniciado ya el proyecto. Esto podía suponer un problema ya que en los demás estudios había estado presente desde el inicio del proyecto. Sin embargo, y dado que el proyecto había sido iniciado hace poco, me pareció interesante realizar el estudio ya que era mejor esto que nada. Además los datos relativos al inicio del proyecto fueron reflejados tras una entrevista en profundidad con la docente y con los alumnos.

1.6.3.4. EL CONTEXTO DE APLICACIÓN Y LA NEGOCIACIÓN.

Considero que la negociación es un elemento crucial del proceso de investigación, pues es el punto de partida en el que se establecen las condiciones de acceso y de la permanencia del investigador en el campo; se consensúan las finalidades de la investigación en cuanto afectan a los participantes; se decide la propiedad y utilización de los datos y por fin se formula el marco ético en el que la investigación se desarrollará (Martínez 1998). En primer lugar comenzaré a explicar las decisiones relativas al tiempo seleccionado para la aplicación del estudio de casos.

- El contexto temporal.

Se puede afirmar que el tiempo que se puede dedicar a los estudios de casos es casi ilimitado. Por ello se deben tomar decisiones que limiten dicho estudio a un intervalo de tiempo limitado. Además, la duración del trabajo de campo depende de los objetivos de la investigación y de las circunstancias de la misma. La decisión que tomé al respecto dependió de ambos factores por lo que había que diferenciar el tiempo de permanencia en el trabajo de campo según se tratara de los diversos proyectos sujetos a estudio ya que cada uno de ellos podía tener duraciones muy diferentes. Teniendo esto en cuenta tomé las siguientes decisiones:

- 1ª. En cuanto a la duración del trabajo de campo:

Como ya hemos visto anteriormente, en el cronograma de la investigación, el estudio de casos debía desarrollarse durante el curso 2009/2010 ya que en dicho año disponía de una licencia por estudios para llevar a cabo este estudio que me permitiera completar la tesis. De no haber disfrutado de dicha licencia me hubiera resultado imposible acceder a los centros en horario lectivo y el trabajo se hubiera limitado a los cuestionarios y entrevistas. Mi intención era que los proyectos seleccionados no duraran todo el curso escolar ya que precisaba el último trimestre

del curso para poner orden a los datos e intentar finalizar la tesis. Por lo tanto intentaba seleccionar aquellos que empezaran lo más temprano posible y a ser posible acabaran como muy tarde en abril del 2010. Esto no fue del todo posible ya que alguno de ellos se pretendía continuar hasta final de curso. A pesar de todo me pareció interesante aun cuando supusiera un alargamiento de los plazos que me había establecido.

- 2ª En cuanto a la periodicidad de la permanencia:

Los proyectos se podían dar en áreas y en franjas horarias cercanas o muy diferentes. Yo quería estar presente siempre que se trabajara algún aspecto del proyecto en clase. De esta manera tan sólo debía permanecer en el aula en aquellas sesiones en las que se desarrollara el proyecto. Por lo tanto, y dado que los centros seleccionados no distaban mucho entre sí, no parecía un obstáculo que se fueran a solapar posibles sesiones del proyecto en diferentes centros. En este caso la permanencia en los centros e limitó a unas cuantas sesiones previas para coger confianza con los alumnos y docentes y a todas aquellas sesiones en las que se trabajaran aspectos del proyecto, tanto en el aula ordinaria como en la de informática o cualquier otra que eligiera el docente. Teniendo esto en cuenta la presencia en el aula fue diferente según el tipo de proyecto. En el centro A la permanencia fue más larga al alargarse el trabajo en el tiempo aunque no tanto con el proyecto mientras que en el centro B las estancias en el centro fueron algo menos numerosas ya que el proyecto era bastante más corto o se dedicaban menos sesiones.

Estas decisiones fueron tomadas en su mayoría durante la negociación con los docentes y una vez establecidos los contextos de donde se iba a llevar a cabo el trabajo. Era más sencillo que los docentes accedieran a mi presencia si esta se limitaba tan sólo a unas determinadas sesiones que si fuera a permanecer en el aula de continuo. Además aunque me interesaba conocer la dinámica del grupo y sus posibles interacciones, las sesiones preliminares de toma de confianza me aportaron datos muy valiosos. Por otro lado tenía que ajustarme a los objetivos del trabajo que

era el uso de la plataforma y el desarrollo de los proyectos por lo que tampoco era necesario permanecer más tiempo del que fueran a durar los proyectos.

- El contexto personal.

Sin duda mi condición profesional de maestro especialista de Inglés por un lado, y coordinador TIC por el otro, supusieron una ventaja fundamental para superar los posibles obstáculos que pudieran aparecer para ganar el acceso, en primer lugar, a los docentes y, en segundo lugar, a las aulas.

Ambos roles permitían un acercamiento a los docentes desde dos puntos de vista:

- Por un lado el del un compañero que realizaba un trabajo de investigación. Esto suponía que los docentes sujetos al estudio no se sintieran demasiado incómodos ya que el investigador era un compañero más. Es decir mi rol no añadía presión por cuestiones de jerarquía o de evaluación. Simplemente me iba a limitar a observar como trabajaban los alumnos en el proyecto. Además, mi actitud era en todo momento abierta, como si quisiera que los docentes me *enseñaran* como se trabaja un proyecto con eTwinning. Con esto conseguía que los docentes implicados aumentaran su confianza para colaborar en el estudio.
- Por otro lado el ser coordinador TIC muchos años y haber impartido numerosos cursos de formación a docentes relacionados con las TIC suponía también ventajas al encontrar varios docentes en mi persona a un posible asesor en caso de que surgieran problemas con los equipos informáticos. Esto propiciaba de nuevo un aumento de la confianza en el docente a la hora de emprender el proyecto.

- El contexto de la negociación

Como ya se ha comentado anteriormente, las posibilidades por un lado y limitaciones por otro que me impone el contexto personal y temporal de aplicación me llevaron a sentar las bases de la negociación del acceso a los docentes y a las

aulas en los siguientes puntos, basados tanto en mi propia experiencia personal, como en mi perspectiva sobre la investigación educativa:

- Elaboración de un proyecto de trabajo claro y preciso.
- Establecimiento de un marco ético de la investigación.
- Apoyo en mi credibilidad personal y profesional.

Con la elaboración del proyecto establecí el marco teórico y metodológico de la investigación, sus propósitos u objetivos, las finalidades de la misma, los roles de los participantes y la temporalización previsible. Así pues el diseño de la investigación y su presentación a los docentes con los que iba a trabajar, me permitía manifestar con claridad y transparencia la finalidad que buscaba: la obtención del grado de doctor investigando sobre aspectos de una plataforma virtual colaborativa, eTwinning, que el docente estaba utilizando o estaba a punto de usar. La presentación del proyecto tenía una finalidad: Servir de base para la negociación.

Me preocupaba también establecer un marco ético que me permitiera conjugar el desarrollo de la investigación con los derechos de los participantes y su salvaguarda. Establecer un código ético es una preocupación insoslayable en todo estudio de caso (Kushnner y Norris 1990). Esos derechos, básicamente, son el derecho a la confidencialidad y al anonimato, y el derecho sobre los “hechos relativos a sus vidas” (MacDonald, en Elliot, 1990, 126). En el estudio de casos se trabaja con personas, al lado de personas, y si se quiere, sobre personas, y los problemas éticos están íntimamente vinculados a sus características y a sus modos de trabajo. La garantía de confidencialidad es condición indispensable para que se establezca el clima de confianza metodológicamente imprescindible en las relaciones humanas entre investigador y participantes. Se trata de evitar la manipulación, la utilización instrumental de las personas, el paternalismo, la investigación-robo (Lincoln, 1990). De hecho y puesto que se iban a efectuar grabaciones de los docentes y sobre todo de los alumnos era necesario una ofrecer una cierta garantía de que las grabaciones efectuadas iban a usarse tan sólo para los fines de la investigación y que se mantendría el anonimato de los participantes. Hoy en día este

aspecto cobra una trascendental importancia habida cuenta de los casos de grabaciones inapropiadas a menores. Por lo tanto para evitar la necesidad de conseguir autorizaciones paternas de los alumnos para dichas grabaciones se tomó la decisión de realizar grabaciones de video al conjunto del aula. No a los alumnos en concreto y de utilizar las grabaciones de audio para entrevistar a los alumnos en persona. A pesar de esto en el instituto seleccionado fue necesario redactar una autorización para que los padres permitiesen a sus hijos participar en la investigación.

Otro elemento crucial fue mi propia credibilidad ante los centros: Durante mi propia trayectoria profesional, que ya he comentado, he tenido la oportunidad de trabajar y conocer a muchos profesores, y a la inversa, que a su vez también muchos me conocían por mi forma de trabajar. Consideraba que se estaba en condiciones de ofrecer un aval, mi experiencia, que garantizara no tanto mi saber académico, sino mis puntos de vista y mi práctica con las TIC y en la colaboración con maestros/as.

Teniendo en cuenta estas bases y una vez elaborado el proyecto de investigación, y teniendo en cuenta los criterios de selección inicié uno de los momentos más delicados de este trabajo. Entrevistarme con docentes potenciales de colaborar en este trabajo. La negociación inicial tuvo por fin persuadir a los docentes y ganarme su confianza para que me permitieran el acceso a sus aulas. Esta negociación se estableció dentro del contexto temporal y personal que ya he descrito.

Para lograr esta colaboración preparé bien las bases ya citadas en que iba a centrar el desarrollo de la negociación, la cual implicaba un intercambio, una oferta y una petición que podrían modificarse previo acuerdo, a lo largo del estudio.

La oferta era mi apoyo personal (en cuanto asesoramiento de las TIC y de la propia plataforma si fuese necesario) y el control sobre la investigación con las garantías de confidencialidad y privacidad de los datos y de la información recogida durante las clases. A cambio mi petición consistía en solicitar que me facilitaran las condiciones que yo consideraba mínimas para llevar a cabo el diseño previsto de investigación: mi presencia en las aulas, la grabación en video de las sesiones en las

que se llevara a cabo el proyecto, algunas entrevistas grabadas en audio a los alumnos y tiempo para entrevistas con los docentes.

Como veremos más adelante los centros seleccionados fueron aquellos que accedieron a estas condiciones mínimas ya que a pesar de que me entrevisté con 16 docentes y con cinco parecía más que posible iniciar el trabajo, sólo fue posible la colaboración con los tres mencionados antes.

Por otro lado, durante la negociación hubo un elemento que presentó algunas dificultades. Era la cuestión de las grabaciones en video de los estudiantes. En el centro A, al ser el docente implicado el director del centro, fue el que más reticencias mostró a la hora de grabar en video las clases. Debido a su cargo se mostraba reacio aludiendo a su responsabilidad como director en la salvaguarda del derecho a la intimidad de los alumnos. En un principio propuso pedir autorización paterna pero se dio cuenta que tres padres de alumnos se negarían como hacían para otras grabaciones escolares. Este hecho podía dificultar el estudio ya que no podíamos sacar a los alumnos sin autorización de las clases cuando yo grabara. Finalmente le convencí diciendo que colocaría la cámara en una esquina orientada a las espaldas de los alumnos y que la grabación tan sólo serviría a propósitos de este trabajo. Esto pareció tranquilizarle y accedió a las grabaciones. Con los otros centros me adelanté a sus posibles reticencias comentando lo mismo que en el centro A. Así pues la cámara de video estaría siempre al final de la clase donde podía recoger el ambiente y los sonidos, no tanto las expresiones, y yo podía moverme con libertad tomando notas y grabando audio con la grabadora portátil.

En general la toma de contacto con los docentes implicados en el estudio fue muy positiva mostrando los docentes una actitud abierta y colaborativa en todo momento. Los directores de los centros también fueron informados puntualmente de lo que se iba a llevar a cabo y fui presentado a otros docentes para que no extrañaran mi presencia.

- Normas de funcionamiento.

En todos los casos se establecieron unas normas de funcionamiento que permitieran el control del estudio y que a su vez que no afectaran a la normalidad de las clases.

Las normas que afectaban a los docentes se pueden resumir en las siguientes:

- Permitir el acceso del investigador al aula y al centro durante las sesiones en las que se llevaran a cabo el proyecto con la plataforma eTwinning.
- Avisar al investigador cuando se fueran a dar dichas sesiones y si se daban cambios en los horarios previstos.
- Permitir la utilización de medios de grabación de video y audio en las aulas para la recogida de datos.
- Ayudar al investigador en la recogida e interpretación de los datos.
- Permitir ciertos espacios de tiempo para hablar con el investigador sobre el proyecto.

Por otro lado el investigador también tendría que seguir una serie de normas:

- Participar en la vida del aula y no interferir en el desarrollo del proyecto o planificación curricular de los maestros.
- Responsabilizarse de la investigación en la recogida, análisis e interpretación de datos.
- Ponerse a disposición del docente, quien podrá contar con su ayuda en las tareas del aula, asesoramiento y preparación de los materiales, etc.
- Garantizar la confidencialidad sobre los datos obtenidos.

También fue necesario en varias sesiones contar con unos minutos previos a la sesión del proyecto para preparar el equipo de grabación antes de la llegada de los alumnos.

1.6.3.5. ASPECTOS A INVESTIGAR DURANTE LOS ESTUDIOS.

En un principio del estudio de los casos, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los datos de los que ya disponía, partí de unos aspectos previos y parámetros generales que me permitieran establecer unas guías de investigación, siendo consciente que durante el trabajo de campo podían ir emergiendo otros, los cuales debería ir incorporando a los mismos. Se establecieron pues una serie de categorías, que, partiendo de los criterios de evaluación previstos, se entendieron como unos puntos de partida, a modo de guión con sugerencias, para iniciar en un primer momento el trabajo de campo y establecer las cuestiones a investigar. Algunos de estos aspectos previos fueron evolucionando según iban emergiendo nuevas preguntas a lo largo de toda la investigación otros se mantuvieron puesto que era necesario contar con ellos para contrastar la información recogida mediante las otras técnicas descritas.

- **Aspectos previos para comenzar el trabajo**

El contexto escolar y extraescolar

- Ciudad, Barrio o Pueblo (Características, nivel socio económico, etc)
- El Colegio, niveles educativos, nº de aulas, profesores y alumnos, Señas de identidad.
- Características del aula y del profesor/a estudio de caso.
- Presencia de los medios informáticos en los centros y en las aulas. Tipos de recursos disponibles.
- Espacios dedicados a los medios informáticos.
- Tiempos y horarios de la Sala de Informática.
- Equipamiento informático (Hardware: ¿Está actualizado? ¿Conservación y mantenimiento?

- Ubicación de los ordenadores en la sala de informática y/o en las aulas
- Colocación de los ordenadores dentro de la sala. Ventajas e inconvenientes en el control y seguimiento del Proyecto.
- Accesibilidad y disponibilidad de los ordenadores.
- Formación inicial y permanente del profesorado:
- Tipo de formación: ¿Hay predominio de la formación técnica (manejo de equipos y de software) o de la formación didáctica en estrategias de aplicación e integración curricular de los medios informáticos? ¿Se ha hecho algún curso de utilización de la plataforma? ¿Es autodidacta?

Integración curricular del proyecto colaborativo y su papel en el aula y en el centro:

- Percepción y concepto de los profesores en la integración curricular de los proyectos colaborativos. ¿Estaba planificado la realización del proyecto en la Programación General Anual? ¿Ha surgido de forma espontánea? Grado de improvisación.
- ¿Qué se persigue mediante la realización de un proyecto?
- El trabajo en equipo. ¿Cuántos profesores están implicados en el proyecto? ¿Qué opinan los que no están implicados?
- Niveles de coordinación entre profesores.
- Formación, asesoramiento y ayudas externas recibidas.
- La toma de decisiones, El papel del equipo directivo.
- Relación del proyecto entre el currículo escolar y el extra escolar.
- Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación como tema transversal.

- El papel de las TIC en las áreas transversales. Grado de concienciación del profesorado al respecto. ¿Conocen las posibilidades que brinda la plataforma?
- Tratamiento e integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en las programaciones de aula: Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación; uso y selección de medios previstos; coherencia con los medios y el software disponible que hay en el aula para la realización del proyecto

Los procesos de enseñanza / aprendizaje durante el proyecto:

- ¿Qué procesos predominan en el uso de la plataforma?- ¿El proceso de enseñanza o el proceso de aprendizaje de los alumnos?
- Los alumnos como receptores de mensajes, imágenes, datos, de otra cultura
- Los alumnos como emisores hacia otra cultura.
- ¿Qué potencia el uso de la plataforma?
- ¿Qué tipo de producción de materiales elaborados por los profesores y/o alumnos para el proyecto?
- ¿Qué valoración se hace de las producciones o trabajos de los alumnos implicados?
- ¿Las plataformas colaborativas como herramientas de trabajo y motivadoras del aprendizaje?
- ¿Las plataformas colaborativas como medio propicio a la interdisciplinariedad, transversalidad y cooperación?

Organización del tiempo y del espacio en el aula durante el proyecto:

- ¿Cómo se lleva la organización y gestión del proyecto en el aula?:
- ¿Qué criterios de agrupamiento de alumnos existen para el proyecto?

- ¿Qué número de alumnos hay por ordenador?
- ¿Cómo están organizados los espacios?
- ¿Cómo está organizado el aula de informática y/o el Rincón del Ordenador?
- ¿Cómo es la organización de los alumnos en los espacios del aula (Sala de informática y el Rincón del Ordenador)?
- ¿Cuánto tiempo se dedica al proyecto? ¿Desde qué área?
- ¿Qué tipo de organización temporal se aplica al proyecto? ¿Exclusivamente en el aula, en casa o ambas?
- Planificación de la sala de informática, ¿Qué horario semanal tienen? ¿Cuántas horas a la semana pueden utilizar la sala de informática?
- ¿Existe flexibilidad y disponibilidad de espacios y tiempos para poder acceder libremente a los equipos informáticos por profesores y alumnos?

Las actividades o las tareas de los alumnos relacionadas con el proyecto

- ¿Qué tareas predominan en el proyecto con qué tipo de secuencia? ¿Qué tareas predominan en el uso de la plataforma? ¿Y en el proyecto?
- En la planificación de tareas, ¿Qué se realiza en el aula? ¿Hay tareas para casa?
- Actividades de los alumnos: ¿Son mediadas o guiadas?; ¿adecuadas o no adecuadas?; ¿individuales o colaborativas?
- ¿Qué actitudes muestran los alumnos hacia las actividades del proyecto?
- ¿Son conscientes de las razones para realizar dichas actividades? ¿Para qué creen que sirven?
- ¿Son planificadas por el profesor? ¿Tiene claro sus objetivos?

- Clima del aula: ¿Es activo, comunicativo, participativo, socializador? ¿Cómo reaccionan los alumnos ante el proyecto?
- Sistema de relaciones, relaciones entre profesor y alumnos.
- Relaciones entre alumnos implicados: Interacción social en el aula y con sus socios (respeto y reconocimiento entre compañeros, convivencia, etc)
- Relación y ayuda entre iguales.
- ¿Rol del profesor y rol de los alumnos ante tareas con la plataforma?
¿Funciones del profesor y de los alumnos en el aula con ordenadores? ¿Cómo se ejerce el control del aula con ordenadores y/o sala de informática?
- ¿Predomina el ejercicio de la autoridad como jerarquía o poder? ¿Funcionan los premios y castigos?
- ¿Existe dependencia o autonomía de actuación?
- ¿Qué tipo de problemas o conflictos se dan entre los alumnos en el uso del ordenador? ¿Acceden los alumnos a la plataforma o sólo el profesor? ¿Usan el espacio Twinspace?
- Estructura social del aprendizaje que predomina en la realización del proyecto
- ¿El individualismo, la competencia, la insolidaridad? ¿O la colaboración y el trabajo en equipo?
- ¿Las plataformas colaborativas son herramientas que ayudan a la comunicación, participación y socialización de los alumnos?

Este fue el primer guión de interrogantes con el cual me planteé acometer la investigación de una forma abierta estando atento a lo que el propio contexto de cada centro de investigación me podía aportar. Sin embargo, es importante señalar que disponía ya en el estudio de una gran cantidad de datos procedentes de los cuestionarios y entrevistas realizados con anterioridad. Esto me colocaba en una

situación privilegiada porque podía confirmar muchos de los datos obtenidos en los cuestionarios así como ampliar los mismos.

Así pues, se establecieron una serie de cuestiones a investigar, que en parte se relacionan con los criterios de evaluación propuestos pero también añaden otro punto de vista y nuevas cuestiones que pueden servirnos posteriormente para completar los datos obtenidos y que pretendemos responder tras el desarrollo del trabajo de campo.

- Cuestiones a investigar.

Teniendo esto en cuenta así como los criterios de evaluación, aspectos previos y objetivos de la investigación seleccioné una serie de cuestiones a investigar durante mi estancia en los centros.

Estas cuestiones tendrán el sentido de servir de contraste con la información recogida en los cuestionarios y entrevistas y serán aquellas que consideramos como referentes necesarios para responder al principal interrogante de nuestra investigación: La plataforma eTwinning como medio válido para integrar las TIC en la enseñanza y su impacto en la generación de valores y actitudes en el alumnado.

En este trabajo se pretende describir y analizar el funcionamiento de una plataforma de hermanamientos escolares, eTwinning, y el desarrollo de los proyectos en el contexto natural en que se llevan a cabo: el aula. Esto requiere tener presentes dos niveles fundamentales en las cuestiones a investigar. Por un lado el funcionamiento de la plataforma en sí, es decir su uso por parte de docentes y alumnos. Y por otro lado el desarrollo de los distintos proyectos a través de la plataforma.

En el primer caso describiremos las cuestiones relativas a uso de la plataforma y su interacción con los alumnos y profesores. Aquí veremos posibles dificultades y bondades de dicha plataforma y su funcionamiento como medio de comunicación entre alumnos y docentes así como la utilidad de sus herramientas a la hora de llevar a cabo los proyectos de colaboración.

En el otro nivel destacaremos las cuestiones que tienen que ver con el desarrollo del proyecto y el producto generado tras su finalización comprobando si es un posible medio para generar actitudes y valores en los alumnos así como sus aportaciones a la práctica docente.

- **Cuestiones a investigar sobre la plataforma:**

- ¿Qué dificultades encuentran en su uso los docentes? ¿y los alumnos?
- ¿Qué tipo de uso hacen de ella los alumnos?
- ¿Les resulta atractiva?
- ¿Les resulta segura?
- ¿Qué ofrece a los docentes y a sus alumnos?
- ¿Funciona adecuadamente?
- ¿Responde a las expectativas de los docentes?
- ¿Pone en contacto a alumnos de diferentes culturas y nacionalidades?
- ¿Facilita la labor de los docentes?
- ¿Tienen en el centro y aula los recursos necesarios para hacer uso de la plataforma?
- ¿Hacen uso de los recursos que ofrece la plataforma?
- ¿Están los alumnos motivados hacia su uso?
- ¿Merece la pena su utilización como recurso docente?
- ¿Qué formación tiene y necesita el profesorado para su uso?
- ¿Qué necesidades de organización se han de dar para facilitar su uso?
- ¿Qué cambios introducen los docentes en su práctica a la hora de usar estas herramientas?

- ¿Pueden las TIC colaborar en el desarrollo global del alumno?
 - ¿Qué valores y actitudes se trabajan con la plataforma?
 - ¿Propicia la plataforma el trabajo colaborativo?
 - ¿Qué capacidades se trabajan con la plataforma?
 - ¿Qué ambiente de clase existe durante el trabajo con la plataforma?
 - ¿Qué interacción predomina más en el trabajo con la plataforma? ¿La del profesor o la de los alumnos?
- **Cuestiones a investigar sobre los proyectos:**
- ¿Qué finalidad se plantea el docente en la realización de un proyecto eTwinning? ¿Cuáles son sus expectativas?
 - ¿Cómo se planifica el proyecto?
 - ¿Cómo se inicia?
 - ¿Se refleja en el currículo?
 - ¿Cuál es la comunicación que se establece entre los socios del proyecto?
 - ¿Qué tipo de intercambios comunicativos se establecen entre los grupos de alumnos participantes en el proyecto?
 - ¿Qué tiempo se dedica a la realización del proyecto? ¿Cuántas sesiones?
 - ¿Cuál es la actitud de los alumnos ante la realización del proyecto?
 - ¿Cuál es el clima de aula durante la realización del proyecto?
 - ¿Qué tipo de tareas se llevan a cabo durante y para el proyecto?
 - ¿Cuál es el producto final del proyecto?

- ¿Cómo se selecciona el idioma del proyecto?
- ¿Se trabajan valores y actitudes durante el proyecto? ¿De qué tipo?
- ¿Qué dificultades encuentra el docente para llevar a cabo su proyecto?
- ¿Qué nivel de participación muestran los alumnos con el proyecto?
- ¿Cuál es el perfil del docente que se involucra en un proyecto?
- ¿Cuál es la organización de aula para realizar el proyecto?
- ¿Propicia el proyecto el trabajo colaborativo?
- ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje potencia el proyecto?
- ¿Qué tareas predominan durante el proyecto?
- ¿Cuál es el papel de las TIC en la realización del proyecto?
- ¿Cómo interactúan los alumnos con las TIC durante el proyecto?
- ¿Se da respuesta a la diversidad con la realización del proyecto?
- ¿Puede el proyecto propiciar la transversalidad y la cooperación?
- ¿Existe durante el proyecto un aprendizaje cooperativo y social?
- ¿Se hace uso del servicio de asesoría durante el proyecto?
- ¿Propicia el proyecto el desarrollo global del alumno o sólo ciertas capacidades?
- ¿Cómo se sienten los alumnos tras la realización del proyecto? ¿Y el docente? ¿Ha sido una experiencia positiva?
- ¿Cuál es el papel del centro en el proyecto? ¿Hay alguna cooperación entre los profesores del centro para la realización del proyecto?

- ¿En qué medida el esfuerzo dedicado en el proyecto está acorde con los resultados obtenidos?
- ¿Se han cumplido las expectativas previstas por docente y alumnos?
- ¿Cuál ha sido el papel de la plataforma para realizar el proyecto?

Estas fueron las cuestiones a tener en cuenta e investigar durante el trabajo de campo en el estudio de casos. Las respuestas a estas y a otras cuestiones que surgieron durante el trabajo se obtuvieron gracias a la cooperación de alumnos y docentes y al análisis de los datos recogidos durante la estancia en las aulas y a las entrevistas efectuadas. Sin embargo, hay que precisar que durante el trabajo de campo no se buscaba responder a estas cuestiones a priori, sino recoger todos los datos posibles que nos permitieran comprender y analizar todos los aspectos que se dan durante el desarrollo de un proyecto colaborativo con eTwinning. Sólo tras el análisis exhaustivo de los datos estaríamos en situación de responder a las cuestiones planteadas mediante la redacción de los informes para cada estudio de caso.

1.6.3.6. INCIO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos se inició según lo previsto y como se ha descrito en los apartados anteriores al comienzo del curso 2009/2010. Para no ser reiterativos aquí comentaremos tan sólo los temas y hechos más significativos que se pudieron desviar de lo previamente planificado.

La preparación para este estudio se inició en mayo de 2009 con diversas entrevistas con docentes que habían realizado algún proyecto para comprobar si podía contar con su colaboración para este trabajo.

Durante mayo y junio se llevaron a cabo 16 peticiones por email y se realizaron 8 entrevistas para seleccionar a los futuros proyectos objetos de estudio. Sin embargo, al ser los proyectos actividades opcionales en el currículo pocos de los docentes entrevistados me dieron garantías de iniciar un nuevo proyecto durante el curso 2009/2010. Además me interesaba encontrar algún docente que quisiera iniciar por primera vez un proyecto. Esto exigió más tiempo de lo esperado, y dada la falta de compromiso inicial, por otra parte comprensible ya que en muchos casos la realización del proyecto dependía del grupo que fuera a tener el docente, decidí dejar pasar el verano y volver a contactar en septiembre con los docentes para conocer sus expectativas.

Tras esos contactos conseguí comenzar el estudio en el Centro A en octubre. Pero el resto de docentes no iba a iniciar de momento proyecto alguno. Sin embargo a raíz de un curso de pizarra digital que impartí en un centro de Guadarrama dos profesoras se interesaron por la plataforma y me comunicaron la intención de iniciar un proyecto por primera vez. Así pues y aunque estaba previsto iniciarlo en octubre, finalmente en diciembre me comunicaron el inicio del un pequeño proyecto y se pudo comenzar el estudio en el centro B.

Sin embargo el instituto se resistía. Había pocos proyectos que se fueran a iniciar y dar con ellos antes de su inicio era difícil ya que suponía una constante observación de la plataforma a la espera de que se inscribiera algún proyecto nuevo. Por lo tanto decidí cursar invitaciones de colaboración a través de la propia plataforma. A raíz de estas invitaciones pude contactar con dos profesoras que habían realizado cursos eTwinning en años anteriores. Una de ellas, durante la entrevista, me comunicó que acababa de iniciar un proyecto y se brindaba a colaborar. Por lo que intenté iniciar el estudio lo antes posible.

Por lo tanto el estudio de casos se inicio durante el inicio del curso 2009/2010 tal como había planificado y con los contratiempos descritos.

Calendario del trabajo de campo realizado en el estudio del centro A

Fecha	CENTRO A
8/09/2009	Entrevista abierta al docente implicado
16/09/2009	Entrevista semi-estructurada al docente implicado.
29/09/2009	Observación previa al grupo-clase
30/09/2009	Observación previa al grupo-clase
1/10/2009	Presentación del proyecto Observación Previa
02/10/2009	Inicio del proyecto Observación Participante
23/10/2009	Observación Participante
27/11/2009	Observación Participante
04/12/2009	Observación Participante
29/01/2010	Observación Participante Entrevista con el docente
05/02/2010	Observación Participante
12/02/10	Fin del proyecto
12/03/2010	Entrevista con el docente

Así pues en el centro A todo salió como se había previsto y cuatro meses de visitas y de un proyecto realizado finalizó con gran cantidad de datos recogidos. Este primer centro fue con mucho el más prolífico ya que se trabajó el proyecto en varias sesiones de diferente contenido y tareas lo me permitió observar el desarrollo del proyecto desde diferentes puntos de vista.

Al docente implicado en este proyecto se le entrevisto previamente en dos ocasiones. Una telefónica en la que expuso su compromiso de participar en la

investigación y otra al inicio del curso en la que intercambiamos información y dispusimos el marco de la negociación. Posteriormente, le entrevisté al inicio del curso para conocer sus expectativas y al final del proyecto para ver los resultados y comentar con él las observaciones realizadas (entrevistas que fueron grabadas y transcritas ver anexos)

En el centro B el proyecto fue algo más improvisado, ya que como hemos comentado surgió de forma espontánea tras un curso que impartí. Sin embargo, fue también muy provechoso ya que contaba con dos maestras que nunca habían participado en la plataforma y conocí las dificultades en el uso de la plataforma y en el desarrollo de proyectos colaborativos en usuarios primerizos. En este caso actué más de asesor que en el centro A, ya que las profesoras acudían a mí cuando algo no funcionaba. Preferí hacerlo así porque de haberme negado y pedirles que remitieran sus consultas al servicio de asesoría corría el riesgo de que se desmotivaran y acabaran renunciando al proyecto. Aun con todo el primer proyecto duró menos de lo que esperaba ya que versaba sobre la Navidad y transcurrió únicamente en el mes de Diciembre. Además las profesoras no trabajaron con los alumnos y se realizó todo de una manera un tanto improvisada. Tan sólo subieron unas fotografías en un proyecto que incluía 22 centros asociados. De hecho sólo sirvió para que las docentes tuvieran su primer contacto con la plataforma. Así pues ese primer proyecto no servía a mis propósitos.

Sin embargo, cuando ya estaba casi desesperado me comunicaron que iban a realizar otro proyecto, esta vez con alumnos, durante el mes de marzo. Dicho proyecto fue también un buen generador de datos ya que aunque se realizaba con alumnos de la misma edad que el anterior el tipo de proyecto era muy diferente, lo que hacía que sirviera perfectamente de contraste con el otro estudio de casos.

Calendario del trabajo de campo en los estudios de casos del centro B

Fecha	CENTRO B
16/12/2009	Entrevista abierta al docente implicado
18/02/2010	Entrevista semi-estructurada y grabada al docente implicado.
25/02/2010	Observación Participante
4/03/2010	Presentación del proyecto Observación Previa
4/03/2010	Inicio del proyecto Observación Participante
11/03/2010	Observación Participante
25/03/2010	Observación Participante
22/04/2010	Observación Participante
21/05/2010	Fin del proyecto Entrevista con el docente

En el centro C, un instituto de secundaria, el proyecto ya estaba iniciado cuando tuve la primera entrevista pero se habían realizado tan sólo dos sesiones. Por lo tanto una vez realizada la entrevista inicial puse toda mi disposición para comenzar cuanto antes. Sin embargo, fue preciso realizar una autorización que me permitiera permanecer en el aula y entrevistar a los alumnos. Esto se realizó rápidamente y me dispuse a esperar la llamada de la docente para iniciar mis visitas al IES. Al igual que en los anteriores centros pensaba comenzar visitando al aula en sesiones de Lengua Española con el grupo objeto de estudio que no versaban sobre el proyecto para que los alumnos se acostumbrasen a mi presencia. A la semana siguiente comenzaríamos con las sesiones del proyecto, que se daban los lunes y ya sólo acudiría a dichas sesiones cuando se dieran. Sin embargo, tras acometer todos estos trámites y esperando una llamada que no llegaba. Decidí ponerme en contacto con la docente para ver si había algún problema y me comunicó que no iba a ser posible la

colaboración pues había desistido del proyecto debido a la falta de tiempo y a diversos problemas informáticos. Esto dio al traste la posibilidad de contar con un IES para un nuevo estudio de casos y se decidió concentrarse en los dos anteriores.

Más adelante especificaré mi actividad investigadora en las aulas objeto de estudio mediante el informe elaborado para cada uno de los casos. En cada informe expondré lo más significativo de cada caso: El contexto y características del centro y su entorno; el proceso seguido en la investigación, sus particularidades, los principales problemas surgidos y el equilibrio habido entre las funciones de investigar y de enseñar; perfil del profesor participante y descripción del desarrollo del proyecto, la recogida y el registro de los datos y la exposición de los mismos de acuerdo con las categorías previstas y otras que fueron emergiendo durante la investigación.

1.6.3.7. FASE DE CONTROL, OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE DATOS

El objetivo central del estudio de casos, y por lo tanto, la tarea fundamental que desarrollé en ese tiempo fue recoger los datos que me permitieran comprender y analizar todo el proceso en el que se desarrollaban los proyectos. Dado que los proyectos son una tarea más de aula y que tienen un tiempo y lugar limitado decidí recoger toda la información que pudiera durante el desarrollo de éstos para establecer preguntas y respuestas sobre los aspectos considerados relevantes e importantes para la investigación. Así pues se optó por un registro de datos genérico, igual para todos los proyectos, pero flexible para si se daba el caso adaptarlo al contexto y situación particular de estos. De esta forma podía estar seguro de no perder información que una vez terminado el proyecto no pudiera recoger.

Para este proceso utilicé como principales instrumentos la observación, la entrevista y los cuestionarios.

- **La observación:**

Tanto por la información bibliográfica como por los referentes iniciales, la decisión sobre el tipo de observación que debería seguir no ofrecía dudas, dados los fines y la orientación de la investigación. Observaría y al mismo tiempo participaría en la vida del aula. Sin embargo no toda la observación fue participante o estaba destinada a recoger datos.

Al comienzo de los estudios y para crear un clima de mutua confianza no se recogió dato alguno ni tomé notas, tan sólo participé de la vida del aula como un profesor de apoyo en algunos momentos y como mero observador en otro para empaparme del clima de la clase y discernir las posibles dificultades con las que me podría encontrar al inicio de la investigación. Esto permitía igualmente aliviar tensiones iniciales por mi presencia en el docente y en los alumnos.

Estas primeras sesiones se limitaron a los cinco días previos al comienzo del proyecto en los que los alumnos y el docente ya se habían acostumbrado en cierta manera a mi presencia.

También se daban variadas situaciones en las que el profesor explicaba algo relacionado con el proyecto o con alguna tarea y yo me mantenía de pie al un lado de la clase en el que pudiera ver el rostro de los alumnos o atrás si la explicación no tenía que ver con el proyecto. Aquí me limitaba a recoger las expresiones de los alumnos y sus actitudes frente a lo expuesto por el profesor, ya que la cámara no solía recoger sus rostros.

En el resto de situaciones, cuando los alumnos realizaban las tareas propuestas por el docente, tanto en la Sala de Informática como en las aulas, mi actividad más frecuente era la de recorrer tales espacios deteniéndome en cada grupo o en cada ordenador para observar lo que hacían y ayudarles.

En estos casos intentaba seguir las formas de actuación que había observado en cada uno de los profesores estudiados. Me interesaba sobretodo hablar con los alumnos sobre las tareas que estuvieran realizando, con la finalidad de percibir sus

apreciaciones o el modo de abordar los problemas e inquietudes que tales tareas les ocasionaban. Cuando se estaba trabajando algún aspecto del proyecto grababa las conversaciones con la grabadora colgada del cuello. De esta forma no tenía que entretenerme en anotar lo escuchado. Estas conversaciones se desarrollaron de una forma natural y en el marco habitual del aula pero teniendo siempre en cuenta las impresiones que quería recoger de los alumnos. Por lo tanto la misma conversación se solía repetir en cada grupo para tener siempre datos de contraste.

Mi participación, pues, estuvo definida por el rol que desempeñaba en cada una de las clases en cuanto colaborador y/o asesor de los docentes estudiados durante el desarrollo de los proyectos. El hecho de intervenir directamente con los alumnos me facilitó el comprender mejor sus modos de actuar y pensar, así como sus reacciones durante los diferentes momentos del proyecto.

Por otro lado al encontrarme compartiendo activamente la vida en el aula había muchos momentos en los que era posible hablar con los docentes, no sólo sobre las actividades de los alumnos sino también sobre el sentido o significado que tenían en el contexto del proyecto. Tales conversaciones ocasionales fueron muy ricas para entender sus puntos de vista y el modo de trabajo que tenían cada uno para abordar los diferentes proyectos que estaban desarrollando en sus aulas.

- **La entrevista etnográfica**

Todos los docentes implicados en los estudios de casos fueron entrevistados en varias ocasiones. Estas entrevistas fueron en su mayor parte semiestructuradas pero en variadas ocasiones también se dieron conversaciones informales o entrevistas más abiertas surgidas en la espontaneidad de algunos momentos. De hecho, la llamada entrevista libre o abierta es la más próxima a la conversación y es la preferida por muchos investigadores (Simons, 1981; MacDonald, 1981; MacDonald-Sanger, 1982; Woods, 1987).

La conversación ocasional, informal, espontánea, tiene también una importancia notable en la investigación, pues el intercambio de ideas, opiniones, sensaciones etc. entre el investigador y los participantes pueden ser necesarias para la comprensión de

la realidad estudiada. Además es imprescindible para mantener un buen ambiente y un nivel de comunicación relajada y no artificial.

Durante el trabajo de campo eran muchos los momentos y situaciones en las que se producía este tipo de intercambio con los niños y con los docentes estudiados: Antes de comenzar la clase, mientras los niños trabajan autónomamente, al finalizar la clase.

Estas conversaciones tenían un gran valor informativo, tanto para los profesores como para mí: Ellos expresaban lo que querían hacer con los alumnos, y en general manifestaban sus inquietudes tanto respecto de la plataforma como en otros ámbitos profesionales; para mí suponía una ocasión para expresar mis problemas con el desarrollo de la investigación. Aunque evidentemente estas conversaciones no fueron grabadas, aquello que consideraba de importancia para el desarrollo del estudio lo registraba posteriormente.

En general, las entrevistas fueron semiestructuradas pues necesitaba conocer aquella información que me sirviera de contraste con la que ya tenía. A los docentes se les entrevistó al menos al inicio de los proyectos para conocer sus expectativas y al final de estos para conocer si se habían cumplido éstas. Además de estas hubo otras entrevistas que definieron los acuerdos para participar en la investigación y se negociaron ciertos aspectos. A los alumnos también se les hicieron algunas entrevistas durante la realización de las actividades en las que se les preguntaba sobre lo que hacían y sus fines así como conocer sus opiniones respecto al proyecto. La mayoría de estas entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas al ordenador lo antes posible al igual que las anotaciones de acontecimientos que consideraba de relevancia. Así pues las sesiones se dividían en la recogida de los datos por la mañana en las aulas y posteriormente en casa ese mismo día intentar transcribir lo recogido. Tarea nada fácil teniendo en cuenta todo lo recogido pero de esa manera intentaba evitar posibles lapsos de memoria y traspasarlo todo al ordenador cuando todavía lo tenía fresco para acompañarlo de comentarios al respecto de lo acontecido.

- **Los cuestionarios**

Todos los profesores implicados en el estudio de casos rellenaron el cuestionario preparado para la investigación al final del proyecto. Todos lo hicieron en mi presencia para poder comentar cualquier aspecto que les resultara extraño y para conocer su opinión al respecto. Aunque casi toda la información ya estaba recogida mediante las observaciones y las entrevistas, consideré que era una forma de validar el cuestionario y de evitar dejar algún cabo suelto respecto a la información que quería recoger de los docentes. En el centro C el cuestionario fue rellenado online al estar ya en periodo de recogida de datos

- **Las grabaciones de video y audio**

Mehan (1979) recomienda el uso de técnicas observacionales automáticas que registren el mayor número de información posible y que preserven los datos brutos para que la veracidad de las conclusiones puedan ser confirmada por otros investigadores. Sin embargo la utilización de estos elementos supone limitaciones serias. La cámara de video puede registrar muchos datos que el investigador pasaría por alto y por lo tanto aumentar la fiabilidad del estudio. Pero también hay que precisar que la información producida no está codificada ni clasificada y además estos dispositivos sólo capturan lo que el investigador decide conservar. Por lo tanto para hacer utilizables estos medios es imprescindible su codificación y análisis, que suele ser muy costoso. Goetz y Lecompte (1988)

Así pues, y aun a riesgo de que no resultara demasiado útil, decidí utilizar durante las observaciones y entrevistas una cámara de video y una grabadora de audio ambas digitales. La intención era recoger el clima de aula y que sirviera como bitácora de lo realizado cada día, de forma que pudiera recordarlo con facilidad. Además esperaba que estas herramientas proporcionaran información que se me pudiera pasar por alto durante las sesiones en los centros.

La intención era grabar todas las sesiones que tenían que ver con el proyecto en video y además en audio las entrevistas a los alumnos, hechos que a veces eran simultáneos, ya que la cámara captaba una panorámica del aula y no era posible captar las conversaciones particulares de cada grupo.

Para habituar al grupo a la cámara la dejé puesta en el que iba a ser su lugar durante los días previos al inicio de los proyectos pero sin grabar nada. Además para no distraer la atención de los alumnos tapé la luz roja de grabación para que no supieran si se les estaba grabando o no. Todo en aras de recoger sus actitudes de la forma más natural posible. Algo parecido hice con la grabadora que siempre iba colgando de mi cuello. De esta manera los alumnos se familiarizaron rápidamente con estos elementos para dejar de ser novedad en las aulas. La razón fundamental de utilizar estos medios es que posibilitan un análisis posterior más detallado. Además y puesto que para el desarrollo del proyecto no se solía utilizar más de una sesión al día se grababa la sesión completa desde que los alumnos entraban en el aula si era después del recreo o un poco antes si ya estaban en clase.

Sin embargo el empleo de la cámara de video fue un poco decepcionante. Por un lado no disponía de la autorización para grabar a los alumnos de forma individual o en pequeño grupo y tampoco presioné al docente sobre ello porque pensé que lo registrado en video desde atrás y al aula en su totalidad podía ser suficiente para los objetivos de la investigación: Captar la reacción de los niños ante las diferentes tareas del proyecto. De hecho en un primer momento pensé que incluso serviría para sustituir un diario de campo. Sin embargo, y tras las primeras grabaciones me di cuenta que la cámara de video aportaba menos de lo esperado a la investigación exceptuando el ayudarme a recordar en qué sesión o momento había acontecido un hecho concreto. En las grabaciones no se apreciaban las expresiones de los niños al estar la cámara detrás del aula aunque en el aula de informática al estar en forma de U si se llegaba a apreciar algo. Además el hecho de estar fija, aunque ganaba en objetividad hacía su visionado muy tedioso al estar el audio sumergido en un murmullo permanente. Con estas dificultades pensé en omitir la utilización de la cámara o en limitar su uso a aquellos momentos que pudieran ser de utilidad. Sin

embargo, puesto que ya había comenzado las grabaciones seguí usándola con la esperanza de que al final tuviera algo más de utilidad. Así pues decidí utilizar un diario de campo para el proceso de realización del proyecto y que lo registrado con la cámara de video pudiera ayudar a completar mis anotaciones.

Al contrario de la cámara de video ningún docente puso impedimentos a las grabaciones de audio. De hecho se erigió como el medio fundamental de registrar los datos.

Al principio, como ya he dicho, las entrevistas eran abiertas, podíamos decir que libres, y no eran grabadas, tan solo tomaba algunas notas más significativas, que al finalizar las mismas completaba en casa. Las primeras entrevistas que grabé en audio fueron las entrevistas en las que el proceso de investigación ya estaba mediado y negociado, y que como ya he comentado fueron entrevistas semiestructuradas. También grabé los diálogos cuando preguntaba a los niños sobre lo que estaban haciendo o les entrevistaba con algún propósito.

Para evitar cualquier tensión sobre la grabación de las conversaciones aseguré a los docentes la confidencialidad y anonimato, y que el uso que pudiera hacer de las grabaciones era sólo para la investigación, pasada la cual se destruirían los archivos. Además pedía a los docentes que apagasen la grabadora cuando quieran añadir algo que no quisieran que se grabara. Estas dos medidas hicieron que las entrevistas grabadas se realizaran en un clima de comodidad y naturalidad.

En definitiva las grabaciones, bien sea por las medidas adoptadas o por que a los profesores no les importaba, fueron un medio muy importante de cara a registrar la información sobre los temas de la investigación con la que más tarde iba a trabajar.

Sin embargo tenían su punto débil: la necesidad de transcribir al ordenador lo grabado. A pesar de la tecnología que nos rodea aun no existe un medio de transcribir automáticamente lo grabado a palabras en un procesador de texto. Esto hacía muy costoso en tiempo y dedicación esta tarea, ya que las transcripciones las pasaba yo mismo al ordenador. Sin embargo fue un trabajo imprescindible para el posterior estudio ya que durante la transcripción integraba las notas que había recogido y me

permitía una continua reflexión sobre la información recogida. Siempre intentaba pasar las grabaciones al ordenador lo antes posible aunque en ocasiones no siempre podía hacerlo y entonces comprobaba que la memoria me jugaba alguna mala pasada.

Además decidí realizar una transcripción no selectiva pues el conjunto de la entrevista era necesario para efectuar el posterior análisis. Por lo tanto, transcribí el total de las entrevistas semiestructuradas y archivé en audio el resto de las conversaciones anotando los momentos que aportaban algo al estudio.

1.6.3.8. FASE FINAL Y ESCRITURA DE LOS ESTUDIOS

Hay que tener presente que la razón de realizar estos estudios concretos provenía de la necesidad de comprobar ciertos datos obtenidos a través de anteriores cuestionarios y entrevistas, así como de aspectos relacionados con el trabajo en actitudes y valores que de otra manera sería muy difícil de investigar. Es decir había que acudir a las aulas para entender el fenómeno.

Así pues, una vez reunido todo el material recogido durante el trabajo de campo en los estudios, inicié el estudio pormenorizado de los datos recogidos para cada aspecto objeto de estudio, es decir, el proceso de categorización y posterior escritura de los informes de cada caso.

Las unidades de análisis en principio fueron homogéneas para los casos estudiados aunque la información recogida podía variar un poco puesto que los proyectos diferían en varios aspectos. Así pues, las cuestiones previas fueron el referente más importante para seleccionar estas unidades de análisis aunque como ya expliqué eran flexibles para poder incorporar durante la investigación nuevos interrogantes y categorías si fuera necesario.

Mediante esta categorización se establecieron las invariantes de aquellas situaciones o actividades concretas que se repetían en los distintos proyectos, como la sesión de inicio de estos, las actividades en el aula de Informática, la lectura de

los mensajes del otro centro o el grado de colaboración que existía durante el proyecto.

Esta categorización emergía por un lado de los datos con los que ya contaba y me disponía a contrastar mediante el estudio de estos casos, y por otro directamente del estudio de los nuevos datos mediante un proceso de inducción analítica, mediante la comparación y contraste entre ellos.

Para la escritura de los estudios de casos opté por crear un esquema común a todos los casos, para que así pudiera establecer mejor comparaciones entre ellos. Este esquema común, basado en las cuestiones analizar, fue el que tomé finalmente como categorías de análisis e interpretación de datos. Pensé que, de esta manera, un mismo esquema me facilitaría el trabajo de redacción de los informes de cada estudio de caso. Además mi intención era no caer en informes de una extensión excesiva y que luego aportaran muy poco a los objetivos de la investigación. Sin embargo, tampoco quería omitir posibles datos de relevancia por lo que opté por no omitir en un principio nada que pudiera parecer importante y más tarde sintetizarlo si fuera necesario. Aun teniendo esto en cuenta los informes necesitaron de más tiempo y esfuerzo del que había previsto.

2. TRABAJO DE CAMPO

2.1. LA RECOGIDA Y REGISTRO DE DATOS.

Teniendo en cuenta las técnicas aquí descritas que hemos utilizado en esta investigación se han obtenido una gran cantidad de datos de tres principales fuentes:

- Datos obtenidos a través de cuestionarios.
- Datos obtenidos a través de entrevistas.
- Datos obtenidos a través de la observación y entrevistas en estudios de casos.

Además se han obtenidos datos desde la propia plataforma y desde la documentación y fuentes consultadas.

Toda esta cantidad de datos recogidos obedece a responder los interrogantes de la investigación. Para ello debemos presentar los datos obtenidos desde las diferentes fuentes para una vez conocidos poder realizar los procesos de triangulación y contraste que nos permitan responder a esas preguntas.

La recogida de los datos obtenidos mediante los cuestionarios fue con mucho la más sencilla. Los datos de cada cuestionario respondido se almacenaban en una hoja de cálculo que permitía un análisis posterior de una forma muy rápida y eficaz.

La recogida de datos de las entrevistas se realizó mediante la transcripción de éstas y su posterior análisis en aquellos aspectos que aportaran algo a la investigación. Las entrevistas semiestructuradas se transcribieron en su totalidad pues eran de partida elementos cruciales en la recogida de datos. Otras entrevistas abiertas o informales no se grabaron o si se grabaron no se transcribieron sino que se recogió tan sólo aquello de relevancia para la investigación. Esta fase fue una de las que más esfuerzo necesitaron para la presentación de los datos.

Finalmente los datos recogidos mediante las observaciones en los casos estudiados se recogieron en un diario de campo que fue completado con la información recogida mediante las grabaciones de video y audio. Posteriormente se sintetizaron esos datos, en informes para cada proyecto estudiado en los que se reflejaron todos los aspectos pormenorizados que resultaban de la realización de un proyecto colaborativo con esta plataforma. Esta fase requirió de un tiempo considerable ya que los datos recogidos eran muchos y fue necesario sintetizarlos para no caer en informes excesivamente largos y que no aportaran datos significativos en concordancia a su extensión. Por lo tanto, los informes recogerán aquellos aspectos que se relacionen o influyan en la realización del proyecto y aquellos que ayuden a dar respuesta a los interrogantes de la investigación.

Por otro lado esta investigación tiene un cierto componente evaluativo que no podemos pasar por alto. Así pues, fue necesario establecer unos criterios de evaluación que nos permitan delimitar las características a evaluar. Como ya hemos comentado los aspectos a evaluar de la plataforma parten de una guía de evaluación de ambientes virtuales (Maenza 2005) pero adaptada a este tipo de plataforma. Estos criterios establecen los distintos parámetros evaluables en ambientes virtuales colaborativos y nos permitirán comprender y evaluar el funcionamiento de la plataforma. Por lo tanto mediante el análisis de los datos recogidos desde las distintas fuentes pasaremos a desarrollar cada uno de los criterios de evaluación y comprobar si la plataforma cumple sus cometidos y conocer en que aspectos destaca así como aquellos en los que puede mejorar. Así mismo podremos comprobar si en la plataforma se dan las circunstancias necesarias para la generación de actitudes y valores en los alumnos y en que medida se trabajan estos aspectos.

2.2. INFORME PROYECTO A

El primer proyecto que fue estudiado transcurrió en un colegio público de primaria ubicado en un pueblo de la Sierra de Madrid. Vamos a establecer primeramente el contexto en el que se desarrolló el proyecto.

- Contexto escolar.

El colegio de este estudio es un centro público de educación infantil y primaria con dos líneas por curso. Su construcción es bastante reciente pues fue inaugurado hace apenas dos años para sustituir al antiguo del pueblo que se había quedado pequeño. Esto hace que sus modernas instalaciones hayan previsto el uso de ordenadores en las aulas y existan dos aulas de informática. Así pues todas las aulas disponen de uno o más ordenadores con conexión a Internet.

Su alumnado es bastante heterogéneo incluyendo alumnado inmigrante que supone un 23% de la población escolar. Dicho alumnado proviene principalmente de Latinoamérica 41%, Marruecos 40% y Europa del Este 15%. El resto es en su mayoría originario del pueblo, procedente en muchos casos de familias que vienen de la ciudad de Madrid y se han establecido en el pueblo. La inmigración ha ido disminuyendo estos años a causa de la crisis y muchos han vuelto a sus países de origen.

Preguntado por el porcentaje de inmigración en el centro el director responde:

En porcentaje no lo sé, pero del orden de entre 70 y 80. Sí que han venido pero no como otras veces. Hay gente que se ha ido. Y nos movemos en ese número un veintitantos por ciento. En mis aulas hay 3 o 4 alumnos en una. En la otra clase hay alguno más. Además tenemos separados el tema de necesidades educativas especiales. En una clase puede haber más inmigración pero menos alumnos NEE. Compensamos un poco. En la otra clase hay más pero en la que estás tú hay 3 o 4. Suelen ser o sudamericanos o marroquíes. De este hay en otros cursos. La

sudamericana es la más abundante. Ha habido momentos con más de Europa del Este pero ahora menos.

En concreto los alumnos que participaron en el proyecto y en el estudio fueron los alumnos de una de las clases de 6º curso de primaria compuesta de 21 alumnos.

- Perfil del docente implicado en el proyecto.

En este caso el docente implicado en el proyecto era también el director del centro. Pedro (nombre ficticio) es un maestro que lleva 18 años en la docencia y que imparte la asignatura de Lengua Inglesa. Su implicación por la enseñanza hace que a pesar de poder abstenerse de dar clase debido a su cargo directivo prefiera hacerlo para no perder el contacto con los alumnos. Preguntado al respecto contesta:

Bueno, yo estuve un año sin dar clase y al final te vuelves medio... Por que estás todo el día delante de la pantalla del ordenador. Eso si que es mera gestión administrativa. Y yo sí que vi que ese año sin dar clase pierdes un poco la noción de centro. Para mi yo siempre digo si tengo que dar 6 horas pues doy 6 horas de lo que sea y sigo en contacto con los alumnos, con la gente del centro. Si no pierdes el norte. Cuando te sales de la docencia y pierdes el contacto con el alumnado pues ves otro tipo de problemas, otras historias. En parte es por eso. Yo creo que aunque te toque ser director o lo elijas nunca se debe perder el contacto con la docencia. Des unas horas o pocas, dando clase ves problemas que desde el despacho no ves. Interactuar con los alumnos, al final todos hemos estudiado para ser docentes no para gestionar un centro educativo. Eso es aparte. ¿El año que viene? Pues igual. Además son 6 horas que te olvidas un poco, a lo mejor se te plantean otro tipo de problemas pero no son los problemas que se dan fuera del aula.

En cuanto a su conocimiento de las Nuevas Tecnologías confiesa que le interesan mucho y ese interés le hace aprender en parte de manera autodidacta su funcionamiento. También ha seguido diferentes cursos relacionados con las TIC.

Docente: Sí, si. He realizado el de coordinador TIC, el del proyecto este que nos dieron dos ordenadores por aula... A parte de los que yo he hecho en los CAP.

Entrevistador: Sobre eTwinning no has hecho ningún curso ¿no?

D: No, de eTwinning nada.

Respecto a su relación con eTwinning confiesa que este es el tercer proyecto que pone en marcha en el centro ya que los que ha realizado con anterioridad le han parecido muy positivos. Aunque no ha recibido formación alguna al respecto. Preguntado por las razones que le llevan a embarcarse en un proyecto contesta:

“Sobre todo a nivel de alumnado. Pues para darle al alumnado otro tipo de recursos, sobre todo en la enseñanza de idiomas. No por mi, sino para que ellos se pudieran beneficiar de eso, que conocieran otra gente y que pudieran practicar con ellos.”

- El proyecto

Para este curso Pedro se ha planteado un proyecto eTwinning similar al de otros cursos. Cuenta con la misma socia en Grecia con la que colaborará en la creación el proyecto. Preguntado por los objetivos del proyecto comenta:

“Primero: El que interactúen o conozcan gente como ellos en otro país y que vean que no están sólo ellos aquí sino que hay gente de su misma edad que están en otro país, en otras circunstancias y que al final puedan ver que los intereses y demás son muy parecidos. Luego el que mejoren su competencia lingüística a nivel del idioma, el que aprendan a manejar ciertas herramientas a nivel informático. Yo creo que esas son las tres claves: Por un lado el conocimiento de otra gente, mejorar la competencia comunicativa en otro idioma y luego el tema de la informática.”

Éste básicamente consiste en un blog creado mediante la herramienta blogger que el mismo irá completando con las aportaciones de sus alumnos al igual que su socia en Grecia. De esta manera al ir colgando los artículos de los alumnos se

convierte en una especie de periódico digital en el que abordan diversos temas relacionados con sus diferentes entornos. Según el mismo comenta:

“El proyecto consiste en que los alumnos hacen una especie de periódico digital en el cual lo que hacen es que van desarrollando una serie de temas que se van proponiendo desde nosotros, que previamente se han acordado entre los dos profesores, o tres o los que sean y siempre dentro de los currículums tanto de un país como de otro. Entonces ellos en base a esos temas que se les proponen van haciendo una serie de trabajos que te van entregando y tú vas colgando. Entonces hay información de todo tipo. Hay información a nivel de municipio, a nivel de centro, a nivel personal de cada alumno. Trabajaremos el writing mediante escribir cuento o historietas, vamos a hacer una guía turística de la CAM con monumentos, lugares representativos. Durante las Navidades veremos que costumbres tienen ellos allí y cuales nosotros aquí. Y todo lo que nosotros pondremos y ellos también pues unos casos se imprimen para trabajarlo en clase y en otros iremos a la sala de informática para verlo allí. Además de que ellos pueden verlo en casa. Y para cerciorase que lo leen yo les preparo una serie de fichas con una serie de preguntas porque si no habría muchos que ni mirarían. Entonces que ellos vayan buscando y haciendo a la vez. Vamos una especie de periódico digital.”

Sin embargo no suele programarse el proyecto como se programa la asignatura. Preguntado por si se había programado el proyecto dentro de la Programación General anual Pedro responde:

Normalmente se hace una mención en la PGA. No se expone con objetivos y demás, pero si que se hace una mención diciendo que un grupo de alumnos del nivel tal van a trabajar sobre un proyecto mediante un hermanamiento entre centros. Porque yo creo que la propia administración te pide que esté incluido dentro de lo que sería la Programación General Anual. O sea que es una actividad del centro que tú la tienes que poner dentro de la PGA.

E: Pero como una actividad complementaria o extraescolar.

D: Claro, no es una actividad de todo el centro porque es una sola persona la que la lleva pero sí que todo el centro conoce esa actividad, al igual que el consejo escolar, informarles que estás haciendo eso, a los padres de esos grupos en concreto por el tema de los permisos y tal. Pero lo que es la actividad en sí, en este caso sólo la realizan los alumnos de sexto, pues eso.

En la página de eTwinning donde aparece este proyecto podemos encontrar unos objetivos que se han planteado los socios. Según se ha especificado en la página del proyecto los objetivos de este proyecto son*:

- *Desarrollar la lectura y la escritura en lengua extranjera.*
- *Desarrollar escritura colaborativa y corrección en lectura.*
- *Desarrollar el pensamiento crítico cuando se busca, selecciona y se organiza información relevante del tema elegido.*
- *Escribir diferentes tipos de artículos (entrevistas, noticias, reportajes, foto-reportajes, anuncios, encuestas, ensayos, críticas*
- *Familiarizarse con el trabajo de un periodista: derechos y deberes de periodistas, respeto a los derechos de autor.*
- *Aprender escritura web básica y reglas de diseño gráfico.*
- *Tomar fotografías digitales y usarlas en artículos*
- *Usar las herramientas colaborativas TIC para publicar, editar, comentar y , si es posible, evaluar artículos.*
- *Comunicarse de forma eficiente con compañeros extranjeros*
- *Desarrollar habilidades interculturales*

*Traducidos del inglés

Ante estos objetivos comprobamos que de cara a los docentes los objetivos prioritarios son el desarrollo y aprendizaje de la segunda lengua. Igualmente vemos

algunos objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia digital. Sin embargo apreciamos que se tienen en cuenta muy pocos objetivos relacionados con el trabajo de actitudes y valores.

Por otro lado las materias o aéreas seleccionadas con las que se relacionará el proyecto han sido las siguientes: Arte , Educación medioambiental , Estudios europeos , Geografía , Informática TIC , Lengua y literatura , Lenguas extranjeras , Materias de Primaria , Medios de comunicación , Multidisciplinar , Teatro. También encontramos que las herramientas que se van a utilizar son: Chat, email, Otro software (Powerpoint, video, fotos y dibujos), Publicación Web. En la página del proyecto observamos que los docentes se han basado en el kit de proyecto prefabricado: *Un diario electrónico extiende un puente al aprendizaje de lenguas extranjeras*. Como se ha explicado en el apartado del funcionamiento de la plataforma, dentro del marco conceptual, estos kits de proyectos permiten a los docentes iniciar un proyecto de manera casi inmediata evitando los pasos de pensar los objetivos, contenidos o como se ha de desarrollar el proceso del proyecto. Suelen ser la manera habitual de emprender un primer proyecto eTwinning aunque en este caso ha sido elegido por usuarios avanzados. Preguntado por esto Pedro comenta.

Te facilita la tarea. Los Kits son una manera fácil de comenzar un proyecto y de ahorrar tiempo en la planificación. Se pueden adaptar.

También se ha incluido una guía del desarrollo del proyecto con ciertas tareas que se incluyen que reproduzco, traducida del inglés, a continuación:

1. Empezando las tareas:

En cuanto a los profesores implicados:

- Ponerse de acuerdo sobre la edad de los alumnos implicados y su nivel de conocimiento de lenguas extranjeras;

- Tratar de vincular ambos temas y el tipo de artículos para la programación de lenguas extranjeras en ambos países;

- *Ponerse de acuerdo sobre los plazos y en las herramientas TIC utilizadas en el proyecto;*

- *Compartir sus ideas sobre cómo enseñar una lengua extranjera a través de la redacción cooperativa y la lectura.*

- *Dependiendo de la edad y la madurez de los alumnos, los profesores deciden sobre cuánta libertad tendrán los alumnos en el proceso de creación del diario electrónico y sobre la complejidad del mismo.*

- *Decidir sobre las formas de colaboración de los alumnos,*

- *Aprender a usar las herramientas de publicación;*

- *Aplicar la manera de trabajar y el propósito del proyecto a sus alumnos.*

En cuanto a los estudiantes:

- *Familiarizarse con las herramientas TIC necesarias para el proyecto.*

- *Organizarse para la recolección de información y proceso de la escritura colaborativa. O bien trabajar con sus compañeros de clase o de sus socios en el extranjero. Con la ayuda de su maestro, deciden quién será el responsable de cada equipo (la tarea de recogida de información, redacción del proyecto, tomando fotos, herramientas de control de las TIC, la corrección de pruebas, etc)*

- *Elegir temas para sus artículos y en concertación con sus compañeros de clase/ socios.*

- *Elegir el enfoque periodístico de acuerdo con el tema y sus capacidades (entrevistas, noticias, reportaje, reportaje, publicidad, encuestas, ensayo, examen, anuncio, ...).*

- *Adquirir competencias lingüísticas necesarias para su tarea.*

2. Recoger y clasificar la información

- Los alumnos a encontrar, seleccionar y organizar el material sobre el tema elegido (a través de Internet y / o la biblioteca);

- Se recogen sus ideas y se prepararan los proyectos de artículo, respetando el enfoque periodístico que han elegido;

- Deciden la disposición del artículo y en las fotos, que ilustran las ideas expresadas en el texto,

- Los maestros supervisan el trabajo de los alumnos, guían a través del proceso y les ayudan a enfrentar los desafíos de la escritura colaborativa en un idioma extranjero.

3. Publicación de artículos:

- Al escribir la versión final del artículo, los alumnos tendrán en cuenta las observaciones formuladas por los demás miembros del equipo sobre la calidad del lenguaje, contenido, diseño e imágenes;

- Los alumnos o profesores después de los artículos en el blog creado para la e-revista.

4. Aprender con y de los demás:

- Los alumnos leen de sus socios o de los otros equipos los artículos.

- Los comentarios de mejora. Considerando la calidad de la lengua, el contenido, el diseño y la pertinencia de las imágenes.

- Tratan de encontrar características comunes y diferencias en la percepción del tema elegido en sus respectivos países.

Tanto esta guía como los objetivos han sido tomados casi íntegramente del kit de proyecto elegido y presente en la plataforma. Esto facilita en gran medida la labor de los profesores a la hora de planificar y plasmar por escrito los objetivos y el desarrollo del proyecto pero evidentemente es en detrimento de la necesaria reflexión

de los objetivos y su planificación que no se produce al dárselo ya hecho mediante un kit prefabricado en la propia plataforma.

Uso de los recursos de la plataforma para el proyecto

Para iniciar el proyecto Pedro colgará videos y fotos de sus alumnos junto a sus respectivas presentaciones. Esto hace necesario pedir la correspondiente autorización a los padres a la que sin embargo no todos han accedido. Por lo tanto aquellos alumnos (sólo tres) que no tengan la autorización no se les grabarán ni fotografiarán en modo alguno.

No usa la herramienta de blog de eTwinning. Preguntado por esto y porque no usar el espacio Twinspace de la propia plataforma comenta:

“(...)por ejemplo en el caso mío en concreto ni yo ni la otra persona solemos utilizar el twinspace. Sí utilizamos la plataforma en el caso del correo electrónico o si tenemos que programar la actividad siguiente quedamos en el Chat pero más cosas... Supongo que sería cuestión de investigar un poco, porque las aplicaciones como el blog de este año son más utilizables que las anteriores. Con respecto a lo que había en el año anterior o en el anterior ha mejorado muchísimo. Pero nosotros pues quizás por que empezar a utilizar algo que no conoces también te lleva mucho más tiempo, pues lo que hacemos es llevarlo a cabo a través de las herramientas que ya conocemos. Tanto la otra persona como yo. Si yo conozco como se utiliza Blogger porque lo veo más sencillo pues es menos tiempo que tengo que dedicarle.”

De nuevo el tema del tiempo que hay que dedicar y la necesidad de economizarlo. Cualquier cosa que suponga menos tiempo parece rentable de utilizar. Sin embargo, y a pesar de la seguridad extra que ofrece la herramienta del Twinblog en la plataforma, si no la conoces parece difícil sacarle partido.

“Hay más documentación e incluso algún video que te va explicando como hacerlo. De hecho el tema del wiki hasta este año no existía, el tema de subir un video pues era complicadísimo. El poner un objeto multimedia pues casi imposible. (...) A través de la ayuda que te viene te lo explican. Pero claro tienes que dedicarle unas

cuantas horas a empollarte la ayuda y luego ya no solo tú sino la otra persona también o los socios que tú tuvieras. Porque si yo puedo publicar en la plataforma pero la otra persona no sabe cómo hacerlo pues se corta la cadena.”

Efectivamente no sólo cuenta que el docente sepa utilizar las herramientas sino que también lo sepa su socio en el proyecto. Esto podría producir problemas en la colaboración y en la realización del proyecto. Sin embargo no es este el caso.

Por otro lado Pedro sí que puso un pequeño video en el TwinBlog a modo de prueba que fue respondido por el SNA de la siguiente manera:

“Desde el Servicio Nacional de Apoyo eTwinning te damos la bienvenida al TWINBLOG. Mi nombre es (...), y a partir de ahora me ocuparé de revisar tus entradas en el Blog para realizar el seguimiento de vuestro proyecto y prestaros la asistencia pedagógica que podáis necesitar. Además de un punto de encuentro para los profesores del proyecto, con tus comentarios en el Blog podrás dejar constancia de la marcha del proyecto, efectuando entradas en las que describas las actividades más relevantes que vayas realizando. También puedes adjuntar imágenes de hasta 4 megas en formato JPG/JPEG o GIF. Recuerda que tienes 4 opciones distintas de privacidad al guardar tu entrada en el Blog: O Escondido (nadie puede verlo) O Público (a la vista de todos) O Restringido (sólo pueden verlo los usuarios inscritos en eTwinning) O Privado (sólo puede verlo Vd. y el SNA). Aunque revisamos periódicamente todas las entradas, contestamos preferentemente aquellas que tienen carácter privado (sólo puede verlo Vd. Y el SNA). Por lo tanto, si tienes especial interés en que contestemos alguna de tus intervenciones en el blog debes marcarla como privada. Por otro lado, es conveniente que vayas archivando en el TwinSpace el material que vayáis elaborando. Si lo deseas, también tienes la opción de hacer público tu TwinSpace (siempre que no contenga fotos de alumnos). Tanto el TwinSpace como el TwinBlog son herramientas muy útiles para dejar constancia de la evaluación del proyecto, en la que podéis incluir vuestras conclusiones y otros documentos que hayáis utilizado. Ya que el contenido de tu entrada al TwinBlog contiene imágenes de los alumnos, te recuerdo que debes gestionar los permisos necesarios para publicarlas. Si durante la realización del proyecto tienes alguna

duda o dificultad de carácter técnico puedes escribirnos a: informacion@etwinning.es, o también a: asistencia@etwinning.es Desde el Servicio Nacional de Apoyo esperamos que se cumplan tus expectativas con el programa eTwinning. Por mi parte, intentaré ayudarte para que así sea. ¡Ánimo y buena suerte! Un saludo,(...) Servicio Nacional de Apoyo – España.”

Esto demuestra la disponibilidad del SNA y su deseo de que las herramientas propias de eTwinning se las utilizaran para desarrollar el proyecto. Sin embargo, Pedro y su socia deciden usar herramientas externas que les resultan más sencillas de utilizar para evitar una carga de tiempo invertido aun mayor:

Docente: No sé yo el tema de la privacidad que sea o no público, yo entiendo que a través de la plataforma eTwinning es mucho mejor que en cualquier otro sitio porque tú cuando cuelgas fotos o cuelgas tal, pues no todo el mundo está dispuesto a ver la foto de su niño en un portal aunque sea escolar, pero yo creo que no se utiliza un poco por desconocimiento. Al final todo el mundo vamos a lo que conocemos y a lo fácil eh?

Además su valoración de la plataforma es parece muy positiva, sobre todo tras los cambios en la interfaz:

Entrevistador: *¿Qué te parece en general la plataforma?*

Docente: *A mí me parece que este año está mejor conseguido que otros años.*

E: *Que es lo que destacas de lo que más te gusta de ella.*

D: *Ahora el interfaz es más claro, más atractivo para trabajar y tiene más posibilidades. Puedes meter de usuarios a alumnos, que antes no podías hacerlo. Puedes meter de administradores a otros profesores, o sea todo este tipo de cosas han mejorado.*

E: *¿Y qué mejorarías?*

D: *Sobre todo el tema del funcionamiento y de las conexiones. Porque a la plataforma esta le pasa como a Educamadrid, que cuando lo necesitas pues no te funciona, o va muy lento o están en construcción. O sea van mejorando pero yo quiero llegar un día, entrar, lo pongo y me olvido Pero si llego un día no me*

funciona n puedo poner los trabajos. Al final te desesperas. Pero en general está mejorando mucho.

E: O sea que los cambios que se han hecho han sido muy positivos

D: Si, si, mucho. Yo te hablo desde hace tres años a esta parte y no tiene nada que ver. Hace dos años y ni punto de comparación. Es que es todo nuevo.

Sin embargo se limita a usarla como docente ya que opina que para los alumnos es un poco compleja:

E: ¿Tus alumnos harán uso de la plataforma? ¿Se meten en el twinspace o interactúan con ella alguna vez?

D: No

E: ¿Porqué?

D: Bueno pues primeramente porque el 80% o más son sé si sabrían utilizar esa plataforma. Yo lo que estoy viendo en la sala de ordenadores es que hay muchos que parecen que sí pero a la hora de ponerse a trabajar y a hacer cosas en concreto no saben manejar el ordenador.

E: O sea que ves demasiada complejidad para la edad de tus alumnos y tal vez no sea adecuado.

D: Yo creo que ellos no sabrían manejarla igual que el tema por ejemplo de... No sé cuando les sacas un poco del ámbito del Messenger, ya no saben, se pierden.

El caso es que por esa razón que expone el docente los alumnos de este proyecto no hacen uso directo de la plataforma.

- Recursos del centro utilizados para el proyecto.

Durante el proyecto serán necesarios diversos recursos relacionados con las TIC.

En primer lugar la sala de informática en la que los alumnos realizarán diferentes tareas sobre el proyecto. También será necesario el proyector de video y el

portátil para presentar a los alumnos el proyecto. Puntualmente utilizará una cámara de video digital para filmar videos de los alumnos y una de fotos para tomar diversas fotografías.

Además aquellos alumnos que posean ordenador en casa podrán seguir el desarrollo del blog desde sus hogares.

Todos estos recursos están presentes en el centro escolar. Para usar el aula de informática es necesario apuntarse en un cuadrante en la puerta del aula. Piensa dedicar al proyecto una sesión a la semana o cada quince días y ha elegido el viernes después del recreo para dichas sesiones por lo que se reserva dicha hora en el aula.

- **Duración del proyecto.**

Pedro tiene previsto dedicar al menos dos trimestres al proyecto pero es flexible en los plazos. Quiere decir que si todo va bien y la colaboración es buena o salen temas interesantes podrá prorrogarse durante todo el curso. Él mismo comenta:

E: ¿Cuanto crees que va a durar el proyecto?

D: Pues a este paso hasta final de curso. Yo ya he hablado con la persona de Grecia y le he dicho que ya estoy listo para el próximo tema. De hecho yo siempre me los he planteado para un curso lo que pasa es que hasta ahora la única persona que me ha durado un curso es esta persona de Grecia. Otras veces hemos estado con gente de Rumania o de Polonia y después de las Navidades desaparecieron.

E: Bueno también es como te lo plantees. Hay proyectos de un mes, de un trimestre.

D: Claro pero como a mi me sirve para trabajar el tema del idioma pues prefiero que dure todo el curso siempre que sea posible.

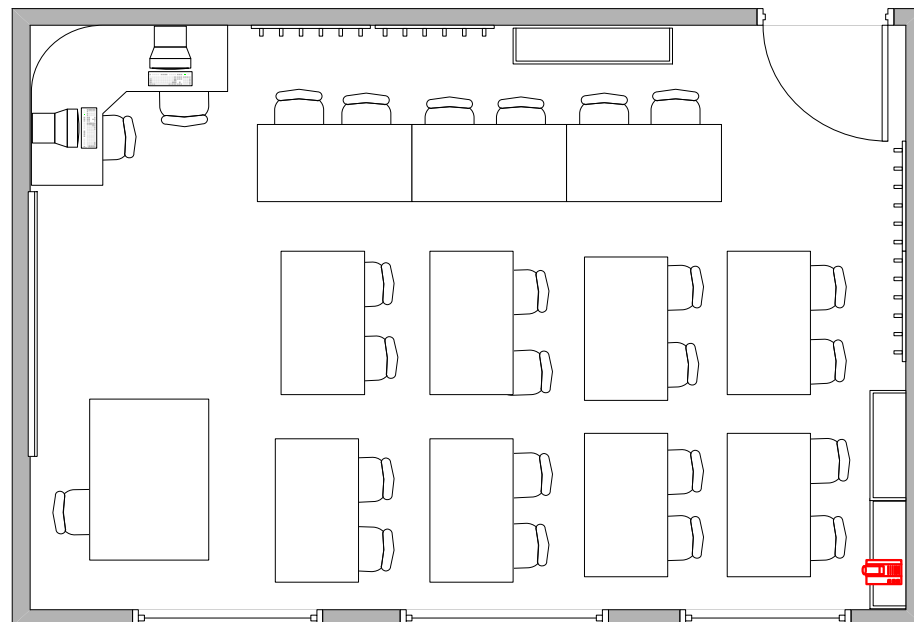
La dedicación del proyecto está prevista en una sesión semanal o quincenal, aunque como ya veremos más adelante esta dedicación fluctúa según diversos factores y tras noviembre se convierte en una sesión mensualmente.

-

- **Clima de aula.**

Para evitar posibles interferencias durante el desarrollo del proyecto permanecí tres sesiones previas con Pedro en el aula mientras impartía lengua inglesa. Pedro me presentó como un compañero maestro que estaba realizando un trabajo para la universidad donde estudiaba y que iba a venir en algunas sesiones de inglés a ver como trabajaban. Al ser yo también especialista de lengua inglesa le fui muy útil para ayudar a los alumnos a acabar las tareas. Por otro lado, mientras él explicaba yo permanecía al fondo o en un lateral del aula. Igualmente cuando se escuchaban los listenings o las canciones simplemente ayudaba a que los alumnos atendieran.

El aula estaba dispuesta de una manera en la que todos los alumnos pudieran ver cómodamente al profesor y a lo que pudiera mostrar en la pantalla del proyector o en la pizarra. Dada esta disposición y la imposibilidad de grabar directamente a los alumnos coloqué la cámara al fondo del aula, según podemos ver en el siguiente diagrama.



En Rojo ubicación de la videocámara

Durante dicho periodo pude comprobar que el grupo participaba en las tareas del aula y en general les gustaba la asignatura. Tan sólo un alumno, Luis (nombre ficticio), permanecía más inquieto, hecho que Pedro corregía cambiándole de sitio a unas mesas donde estaba el ordenador. En general era un grupo agradable y de buena disposición. Pedro resultaba un maestro ameno y con buenas competencias didácticas y lingüísticas.

- **Desarrollo del proyecto.**

El proyecto se inició en septiembre del 2009, mes en el que Gabriel abrió el blog y se colgaron los primeros contenidos en él de forma que sirvieran para presentar el proyecto a sus alumnos. El 2 de Octubre tuvo lugar la primera sesión dedicada al proyecto, en la que Pedro presentaba el proyecto a sus alumnos y para tal ocasión les había pedido en la sesión anterior que prepararan una breve descripción de ellos mismos para grabarla en video y colgarla en el blog. Durante esta sesión utilicé la grabadora de video que coloqué en el fondo del aula para grabar dicha presentación. (Ver esquema de aula)

Durante esta primera sesión tuve las primeras impresiones del significado del proyecto para los alumnos. A ellos esta actividad les parecía muy atractiva y divertida. Tras explicar y enseñar el primer contenido del blog (una descripción con fotos del pueblo) Pedro les pidió que sacaran sus descripciones y entre él y yo fuimos corrigiendo sus trabajos. Posteriormente sacó la cámara de video y se dispuso a filmar a sus alumnos diciendo dicha descripción en inglés. En general estaban bastante nerviosos pero ilusionados con la tarea. No faltaron las risas y las tomas falsas lo que daba a la actividad un clima lúdico y festivo. Tan sólo 8 alumnos fueron filmados en video durante esta sesión. El resto o bien no habían hecho la tarea o no querían ser filmados hablando en inglés o no habían sido autorizados por sus padres. Posteriormente Pedro hizo algunas fotos de la clase para colgarlas en el blog. Analizando el contenido de la grabación efectuada aquel día se perciben varias cosas:

- Lo primero es que no parece una típica clase de inglés, pues hay cierta algarabía entre los alumnos, sobre todo en el momento que Pedro los graba hablando en inglés para el blog.
- Lo segundo es que a los alumnos se les ve muy excitados y emocionados con la actividad. Parece que quieren dar una buena impresión a sus compañeros de Grecia. No faltan los nervios que influyen en el clima alterado de la clase. Algo que Pedro y yo intentamos suavizar llamando a los alumnos a la calma.
- Además, durante la explicación y la muestra del blog a los alumnos mediante el proyector de video (primera parte de la clase) se les ve muy atentos a las explicaciones de Pedro. Eso indica que el interés de los alumnos en estos primeros comienzos del proyecto es muy alto.

Preguntados algunos alumnos sobre la actividad, una vez grabados, confesaban que era para que les conocieran otros alumnos y que esperaban con impaciencia sus contestaciones.

Una vez acabada la tarea Pedro me comunicó que esa misma tarde colgaría los videos y fotos junto a las descripciones en el blog. Tarea que una vez más ponía de manifiesto dos cosas:

- Su grado de conocimiento de ciertas herramientas informáticas y de las TIC en general. Hecho que como vemos le facilitaba mucho el desarrollo del proyecto.
- La necesidad de tiempo extra para dedicarle al proyecto. Incluso para alguien versado en las TIC y con un proyecto basado en un kit, la dedicación que exige es importante.

Esto confirmaba algo que comentaba Pedro sobre las razones de porque sus compañeros en el centro no se animaban a realizar un proyecto:

“la gente a veces es reacia. Yo creo que en parte por desconocimiento. También hay gente que está muy cargada de trabajo y esto supone un extra de trabajo añadido. Luego, seamos realistas, no hay mucha gente que controle el tema de la informática.”

“(…)tienes que entender que primero tienes que saber qué es lo que quieres hacer, luego poner la idea y esperar a que alguien te conteste. O sea buscar el socio. Y luego eso trasládalo a la vida diaria del colegio. O sea la carga de trabajo es bastante. Si te preocupas en hacer las cosas medianamente bien. Y la informática... hay mucha gente que le echa para atrás el desconocimiento del funcionamiento del blog, del ordenador, porque realmente no saben. Entonces está muy bien si lo sabes manejar porque te abre un mundo de posibilidades, pero si no lo sabes manejar el fracaso a nivel personal puede ser tremendo.”

Parecía obvio que el involucrarse en un proyecto de esta índole exige un compromiso por parte del profesorado que pocos están dispuestos a asumir. Además el desconocimiento de las TIC era también un obstáculo insalvable para algunos. El hecho de que Pedro le pudiera dedicar tanto esfuerzo quizás tuviera que ver con sus pocas horas lectivas:

“Ahora estamos detrás de meternos en un Comenius también, pero claro la gente descarga la responsabilidad sobre la gente que se encarga de llevar ese proyecto. Si yo he contactado con gente para hacer una visita de contacto preparatoria, para ver si se puede poner en marcha, pero claro el que lleva todo el peso en este caso soy yo. Los otros un poco se dejan arrastrar. Bueno ellos tampoco tiene que hacer nada, si hay que hacer un trabajo que hay que presentar pues lo hacen en su clase con los chavales de su aula y ya está. Pero no les implica a ellos un trabajo extra como a mí.”

Una semana después teníamos en principio, una segunda sesión, esta vez en el aula de informática. En dicha sesión los alumnos podrían ver a sus compañeros de proyecto de Grecia en el blog. Sin embargo dicha sesión fue trasladada al viernes siguiente al no haber colgado todavía la socia de Grecia los contenidos en el blog.

Finalmente el 22 de octubre quedamos para dicha sesión. De nuevo coloqué la cámara al fondo del aula y grabé algunas entrevistas con los alumnos mientras les ayudaba con sus tareas.

Al estar el aula en forma de U (ver esquema del aula) se apreciaba mejor las expresiones de los alumnos y el clima de clase. Es inevitable un cierto rumor continuo al estar en parejas frente a la pantalla del ordenador y comentar entre ellos todo lo que ven en ella.

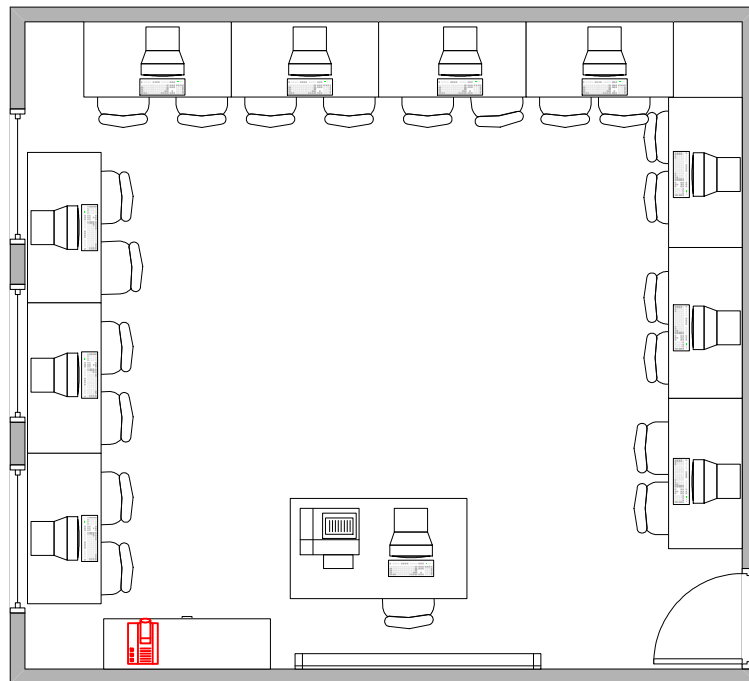


Gráfico aula de informática. En rojo colocación de la videocámara

En esta sesión algunos accedieron emocionados al blog por primera vez, otros ya lo habían visto en sus casas. El manejo del blog no les resultaba sencillo y era fácil que se perdieran o que dieran a otra página. Para acceder al blog Pedro les colocó a algunos un acceso directo en el escritorio de los ordenadores para facilitarles la tarea, pero no le dio tiempo hacerlo en todos. Pedro explicaba paso por paso como acceder al blog y a la información que tenían que completar. Lo primero que hicieron todos fue ver sus propios videos y fotos colgados en el blog, cosa que provocó numerosas risas y comentarios jocosos.



Posteriormente era el turno de responder a las preguntas sobre sus compañeros de Grecia y aquí tuvieron una cierta desilusión: Sus compañeros griegos no habían puesto videos ni fotos sino una descripción escrita ilustrada con un avatar de ellos mismos. Esto no les gustó mucho a los alumnos pero Pedro explicó que su socia de Grecia no había conseguido la autorización de los padres de sus alumnos para colgar dichos videos en un sitio público. Sin embargo se había comprometido a mandar a Pedro algunas fotos del grupo. Dichas fotos ya estaban en una carpeta que Pedro había puesto en el escritorio y al menos sirvieron para que los alumnos de Pedro tuvieran una idea de con quién estaban colaborando. Para ello Pedro les pidió que abrieran las fotos a la vez que leían las descripciones en el blog. De esa manera intentaban adivinar quién era cada uno de sus compañeros de Grecia.

Como se puede apreciar en la imagen adjunta hay mucha diferencia entre ver la cara real del compañero con el que estás colaborando y ver un sencillo dibujo que se supone representa al alumno. La desilusión de los niños era comprensible.



Diferencias entre las aportaciones de los socios

Sin embargo también debemos entender que esta época en la que vivimos a algunos padres les cueste autorizar la publicación en un sitio público de las fotos de sus hijos. Esto se habría solucionado utilizando la herramienta de blog propia de la plataforma, el TwinBlog, que permite definir el grado de privacidad de lo que se publica de forma que, por ejemplo, sólo sea visto por los socios del proyecto.

Posteriormente debían contestar una serie de preguntas de una hoja que les facilitó Pedro que reproduzco a continuación. Dicho ejercicio suponía leer previamente la información volcada por sus compañeros de Grecia en el blog para poder responder a las preguntas. Esta acción había sido realizada por Pedro con anterioridad para poder preparar el ejercicio. Por lo que no sólo dedicó tiempo a colgar los contenidos sino a leer los de los socios de Grecia. De nuevo la exigencia de tiempo extra que se debía dedicar al proyecto de parte del docente parecía importante.

Exercise about the blog “ Window to Europe”

We are going to investigate about our friends in Greece.

1º Click on the internet explorer and open it

2º Write the address of the blog <http://windowtoeurope.blogspot.com>

3º Look at the blog and try to answer these questions.

- What is the school's name?
- How is the school?
- How many classes has it got?
- Where is Ptolomeida?
- What is the main characteristic of the town?
- Where Ptolomeida took its name?
- What is the oldest building of the town?
- What is there in the centre of Ptolomeida?
- Has Ptolomeida got a cinema?
- How is Angie like?
- What Helen like to do?
- What are Tania's favourite subjects?
- What Theo does in his free time?
- What's the name of Eleana's big brother?

Reproducción de la tarea encomendada durante la primera sesión en el aula de informática

En general los alumnos trabajaron con cierta autonomía aunque, sobre todo al principio preguntaban continuamente por el significado de algunas palabras o por dudas respecto al ejercicio, lo que supuso que tanto Pedro como yo estuvimos toda la sesión de puesto en puesto resolviendo dudas y controlando el desarrollo de la tarea. A pesar del ruido ambiental ya que los alumnos hablaban continuamente en la grabación en vídeo de la sesión se puede apreciar que los alumnos están disfrutando

con la actividad y que no apartan sus ojos de la pantalla buscando la información o mirando las fotos de sus compañeros de Grecia. Pocos escuchaban las explicaciones de Pedro que intentaba hacerse entender entre el murmullo reinante.

Durante esta sesión tuve la ocasión de grabar a los alumnos unas pequeñas entrevistas sobre la actividad. Les pregunté si les gustaba esta actividad y para que servía esto que estaban haciendo. Además les pregunté que si sabían donde estaba Grecia y si sentían curiosidad por este país y si les parecían muy diferentes a ellos sus compañeros de Grecia.

Las respuestas fueron todas muy similares. A la pregunta de que si les gustaba la actividad todos respondían que sí, que mucho. Pero lo más sorprendente fueron las respuestas a la pregunta de *¿para qué sirve esto que estáis haciendo?* Yo esperaba respuestas del tipo “para aprender más inglés” pero lo cierto es que todos contestaban que la actividad servía para *conocer otros niños, para conocer gente de otros países, o para intercambiar información con niños de otros países*. Tan sólo uno de los niños encuestados respondió *para aprender más inglés*.

Esto me hizo reflexionar sobre el modo en que los alumnos entendían el proyecto y las tareas que realizaban. La mayoría contestaba que esto servía para conocer otras personas y cómo viven. Igualmente decían que les gustaría conocerlos en persona y viajar hasta ese país aunque algunos dudaban o no sabían dónde estaba Grecia.

De hecho si sólo uno añadía que la tarea servía además para aprender inglés, principal objetivo del profesor, esto daba una idea del sentido de la actividad para los alumnos. Para ellos era una forma de intercambiar mensajes con niños como ellos de otro país, para conocerse mejor. Fue un dato muy importante de cara al aspecto de los valores y actitudes que se trabajan con proyectos de esta índole.

Todos, incluyendo al inquieto de Luis, aunque éste con cierta ayuda, realizaron las actividades muy motivados aunque pocos completaron todas las preguntas. Aquellos que terminaban tenían permiso para navegar por el blog o por las fotos libremente.

Las sesiones posteriores fluctuaron en el tiempo y en la forma. A principios de noviembre Pedro se limitó a colgar una presentación de fotografías realizada con motivo de una actividad sobre Halloween, pidiendo a los alumnos que la vieran en sus casas por lo que no acudí al centro. La siguiente actividad, a finales de dicho mes, fue colgar en el blog una especie de Guía turística de la región donde vivían. Pedro comenzó colgando algunos documentos turísticos y luego pidió a los alumnos que realizaran una especie de guía sobre algunos monumentos de Madrid. De igual manera que las anteriores actividades primero realizaban tareas en el aula que Pedro recogía y tras corregirlas colgaba en el blog. Dichas actividades estaban relacionadas con el currículo del área de lengua inglesa. A la siguiente semana o más tarde íbamos al aula de informática a ver sus aportaciones y las de sus compañeros griegos. En estas sesiones Pedro les proponía actividades del tipo busca este dato o que dicen sobre esto para comprobar que los alumnos leían las aportaciones griegas en el blog. Dado esto decidí prescindir de la cámara de video y limitarme a la grabadora de audio y a las notas que grabara en esta tras las diferentes sesiones.

A los alumnos les encantaba ir al aula de informática para ver el blog pero durante este mes instalaron en el aula un proyector de video fijo en el techo por lo que Pedro dejó de ir al aula de informática para actividades relacionadas con eTwinning y aprovechaba el proyector en el aula para mostrar a los alumnos sus aportaciones en el blog y las de sus compañeros.

Las sesiones se desarrollaron con normalidad pero a pesar de los diversos temas resultaban algo repetitivas. Hecho que acusaban los alumnos mostrando gradualmente menos interés, sobre todo al dejar de ir al aula de informática. Además la mayoría de los temas del blog: nosotros, nuestro pueblo, guía turística de Madrid, la Navidad... eran propuestos por Pedro y no por los alumnos lo que desde mi punto de vista hacía que los alumnos no dejaran de sentirse muy identificados con el blog y se fueran desvinculando de este. De hecho, si en noviembre muy pocos alumnos mostraban una cierta apatía ante las actividades para el blog a finales de enero tan sólo 12 parecían seguirlo con interés. El resto lo miraba pero a la primera oportunidad se distraían o realizaban cualquier otra cosa que nada tenía que ver con

la actividad, hasta que Pedro o yo les llamábamos la atención. De hecho la aportación de Navidad fue hecha por Pedro, no por los niños y se les pidió que la leyeran en casa por lo que tampoco acudí al centro en esa ocasión. Su socia no colgó nada relativo a la Navidad en el blog así que Pedro tampoco le dio mucha importancia a esa entrada.

Mi impresión era que Pedro se sentía obligado a impartir el contenido curricular de la asignatura y el blog no le permitía trabajar mucho ciertos aspectos por lo que comenzó a pedir a los alumnos que realizaran las tareas en casa y se las dieran a él para que las colgara en el blog. De esta manera no invertía tiempo de la asignatura en la realización o trabajo con el proyecto. Además no se trabajaba de forma colaborativa sino en paralelo y eso posiblemente también desmotivara a los alumnos que tan sólo veían como su trabajo, si era seleccionado, se colgaba en Internet.

En este punto pensé en hablar con Pedro de lo que veía en clase para que ver su opinión y quizás corregirlo si lo veía necesario, pero pensé que sería interferir en el estudio y en el posible desarrollo del proyecto. Era Pedro y no yo quien estaba implicado y desarrollando el proyecto así que pensé que sería mejor que lo siguiera realizando a su manera y cuando finalizara el proyecto buscaría un momento para intercambiar opiniones.

Las sesiones cada vez se distanciaron más en el tiempo. En enero tuvimos una sola sesión y en febrero ninguna. Esto se producía porque Pedro había estado muy ocupado con la preparación del proyecto Comenius y había estado fuera realizando la visita preparatoria.

Entrevistador: Parece que le proyecto anda un poco parado últimamente. ¿A qué es debido?

Docente: Pues en parte porque ahora llegan las navidades, evaluaciones. Luego tras las Navidades yo me he ido a Oxford a la visita preparatoria del Comenius, elaboración de todo el tema del Comenius, no sé que y tal. Y bueno que al final sí que he echado muchas horas en la preparación del tema este del Comenius, papeles

que tienes que preparar, papeles que tienes que enviar. Pues ahora ya está todo mandado y a esperar si nos dicen que si o que no. Pero respecto a eTwinning la última propuesta si que está colgada, pero falta ver que es lo que vamos a trabajar lo próximo dentro de eTwinning.

E: Lo último que has trabajaste en el blog es el tema las rutinas en inglés

D: Si es lo último y lo que más hemos tardado por lo que te comento. Entre las vacaciones de Navidad, en diciembre las evaluaciones y tal, se va bastante tiempo y luego yo a la vuelta hasta el 18 de enero he estado fuera, pues eso. Pero el tema este de las rutinas ellos lo pusieron antes de Navidades y nosotros ahora un poco después, pero yo no sé si en Grecia ahora están o tienen un periodo de vacaciones, tampoco sé como está la situación y hace una semana le mandé un email a la chica está comentando que ya está todo puesto y que hay que pensar lo siguiente. Y es que después de tres años los temas se agotan, y o se vuelven a repetir o...

Al volver a finales de enero pidió a los alumnos que realizaran la tarea del blog (unas rutinas de lo que hacen a diario) en casa como deberes y que las trajeran a clase para dárselas a él y corregirlas antes de colgarlas en el blog. Este hecho hizo que mi presencia se limitara a asistir como investigador al aula normal a la que acudía cuando se realizaba alguna actividad relacionada con el proyecto ya que en el aula de informática ya no se realizaba ninguna. Sin embargo, dichas actividades como ya he comentado, dejaron de ocupar una sesión completa para ocupar apenas la mitad o ninguna, en la que Pedro mostraba los trabajos mediante el proyector y realizaba alguna pregunta. Por otro lado al distanciarse tanto en el tiempo cuando yo aparecía resultaba algo novedoso y los alumnos me preguntaban que dónde estaba y porqué no venía. Yo les respondía que vendría cuando se trabajaran cosas con el blog de eTwinning. Tras esos primeros intercambios la clase se desarrollaba con normalidad. Preguntado al respecto Pedro comenta:

E: Bueno y volviendo al tema, últimamente no les llevas al aula de informática ni para Inglés.

D: Bueno es que al tener el proyector de video ya instalado fijo en clase les pongo lo que quiero que vean en clase y es más cómodo. Les puedes poner un video o el blog. A nivel de bajar bueno a hora empiezo el tema tres, el que te decía de las profesiones y el pasado simple. Sí que me gustaría que a partir de un blog ellos pudieran acceder a unas actividades que ya están puestas o a una wiki.

Durante la sesión de enero Pedro enseñó el blog a los alumnos para que vieran las aportaciones de sus compañeros griegos. Pedro pidió a los alumnos que realizaran durante el fin de semana unas hojas con sus rutinas del día a día (parte del currículo de inglés) como las que habían hecho sus socios. Les comentó que sólo colgaría las mejores. Posteriormente, ya en febrero, Pedro colgó en el blog las aportaciones seleccionadas. Conté ocho aportaciones de la clase. A pesar de no haber sesión del proyecto me acerqué al centro para entrevistar a Pedro y preguntarle por el desarrollo de esta actividad. Preguntado sobre los trabajos del blog responde:

“D: (...)es que selecciono los trabajos. Yo cuando hablo con ellos les digo: el próximo tema que vamos a trabajar es tal. El tema está en que cuando tú propones el tema, todo el mundo, bueno hay chavales que lo hacen y chavales que no lo hacen. Entonces dentro de los que lo hacen, yo siempre aviso, aquellos que mejor estén son aquellos que vamos a poner. Si yo tengo 25 o 28 trabajos no pongo los 28 porque ocuparían muchísimo espacio.

E: Entonces no los eliges al azar ni nada...es como un premio

D: Yo previamente sí que les he dicho que yo cuelgo 8 , 9 o 10 aquellos que mejor presentación tengan, aquellos que estén mejor trabajados.

E: Los de Grecia no están tan bien hechos.

D: Claro, yo sigo ese criterio. De hecho en algunos casos, este año todavía no, pero otros años sí que se hacía por parejas o en grupo y se colgaban todos, y presentaciones de Power point. Pero cuando es a nivel individual tienes que decirles, yo estoy en sexto y tengo que tener una cierta autonomía y una cierta capacidad para hacer un trabajo que no sea la de un niño de siete años. Si yo tengo un cierto

interés en hacer las cosas bien, si yo me preocupo en presentar un trabajo estructurado, bien pintado y tal, pues como recompensa los chavales que están trabajando con nosotros van a ver tu trabajo y no van a ver el tuyo que has hecho cuatro garabatos y ya está.

E: Recompensas el esfuerzo.

D: Yo, de hecho, en este trabajo no porque lo que he hecho ha sido escanear los dibujos que me han dado y directamente colgarlos en el blog, pero en otras ocasiones, el año pasado por ejemplo que escribieron historias, cuento y tal cortitos, sí que me daban el cuento, yo lo que hacia era escanearle la foto y luego escribir en el ordenador lo que ellos habían escrito. Bueno haciendo un poquito de trampa, si habían escrito algo mal yo se lo corregía. Pero luego lo que yo le había corregido le lo pasaba al alumno. Y le entregaba lo que él había hecho y lo que yo le había corregido para que comparara.

E: Este criterio de colgar el trabajo como premio ¿También lo sigue tu socia?

D: No. Yo creo que no. También es que ella tiene menos alumnos que los que tenemos nosotros.

E: Y tus alumnos ¿no te dicen nada al ver los trabajos de los otros alumnos o no se fijan en eso?

D: No, de momento, no me han dicho nada. Ellos ven lo que exponen ellos y lo que ponemos nosotros. Como tú dices, los trabajos que ponen la gente de Grecia y los que ponemos nosotros no tiene nada que ver. Bueno, de momento a mi no me han dicho, pues vaya lo que cuelgan y tal.”

El hecho es que Pedro era quien suele proponer los temas y los alumnos no responden con igual motivación a los distintos temas. Preguntado al respecto comenta:

“Si, si bueno en este caso de lo de las rutinas, también depende del tema que propongas. Hay temas, yo que sé, el tema de la guía turística, pues ahí el hecho de

bajar o el hecho de hacer o lo de poner, pues ahí no es que ellos tuvieran que hacer mucho más que copiar, pegar, copiar, pegar y ordenar un poco lo que era el trabajo. El tema de las rutinas a ellos les resulta fácil de hacer. Si les propones otro tipo de cosas que requiera un esfuerzo mayor por su parte, nos encontramos con el problema del nivel. Yo si propongo que hagan una historia de lo que sea, el año pasado hicimos varias historias, pues hay gente que llega y luego ellos mismos, bueno, ahí, yo creo, se van descolgando mucha gente. (...) El tema yo lo empiezo en clase y le voy haciendo un seguimiento, pero ellos también a parte de las horas de clase tienen que trabajarlo, porque también es algo que yo les pido y que evalúo. Yo no les digo venga vamos a hacer un dibujito sobre las rutinas diarias y ya está, no, no. Es que al ser parte del currículum, algo que yo estoy dando dentro del aula, a mi me sirve también como elemento de evaluación hacia cada alumno. Así ellos ven que también les vale ese tipo de cosas.”

Es decir, Pedro busca motivar a los alumnos diciéndoles que el trabajo del blog cuenta como nota para la asignatura. Parece difícil motivar a todos los alumnos con la amenaza de una evaluación negativa en lugar de buscar una motivación interna cercana a sus intereses.

Además ya no van al aula de informática, algo que los alumnos valoran mucho. Le pregunto al respecto de las tareas:

E: Pero en este tema de las rutinas no has ido al aula de informática.

D: No en esta no, de momento no. Sé que hay bastantes chavales que lo han visto por su cuenta, desde su casa, como es algo abierto, y me consta porque hay chavales que te dicen: he estado viendo tal cosa o no sé que, o he estado viéndolo con mi padre o con mi madre o tal. Yo lo que si que hago es que... Bueno cuando yo les bajo a que lo vean eso requiere primero un trabajo tuyo, porque si tu te bajas a 20 chavales a una aula de informática sin nada que hacer pues ya sabes lo que pasa. Entonces, una vez que yo ya he revisado, de hecho, los trabajo que yo les propongo a los chavales, que tiene que ir buscando, pues entonces yo me bajo con ellos al aula de informática. Y también me sirve de seguimiento. Porque claro yo también puedo

hacer que sólo voy a mirar lo que ha puesto mi amigo, porque lo que hayan puesto los demás... pues eso nada. Por eso hago una serie de actividades que les obligue en cierta manera a leer lo que han puesto los demás.

Pedro justifica de esta manera su dinámica de clase a la hora de trabajar el proyecto. Los alumnos han de hacer alguna tarea para comprobar u obligarles a leer las aportaciones de los otros alumnos. Esta “obligación” no me sonaba bien en un proyecto de esta índole ya que suponía que de lo contrario los alumnos no seguirían el proyecto y eso quería decir que no estaban muy motivados. Además, había poca cooperación directa en el proyecto. Cada grupo trabajaba de forma separada y tan sólo el blog era el lugar para colgar las aportaciones. Pedro comentaba al respecto:

“Yo ahora lo que estoy buscando es más la cooperación y la colaboración entre los dos centros tanto a nivel nuestra como a nivel de los alumnos. Que yo no sea el que pongo el trabajo y ya está. Si no que si yo voy a trabajar algo de las rutinas o bien yo parto de una serie de preguntas que el alumno de España puede hacer a su compañero de Grecia, él hace sus preguntas el otro le responde y sobre esas respuestas él hace su trabajo. Se pone en el blog y ellos ven si realmente han contestado y reflejado sus respuestas.

E: Eso parece más interesante..

D: Claro, porque yo veo que vale, que trabajas sobre un tema que hemos acordado los profes, por ejemplo los oficios, hablo con mi socia, estas de acuerdo, bien. Una vez que lanzas el proyecto tú trabajas tu historia y yo trabajo mi historia pero no llega a haber nunca una conexión que es lo que yo echo en falta. O sea ver de qué forma, si yo trabajo las profesiones tú me puedes aportar algo o yo a ti y ver de qué forma podemos interactuar.”

De esta manera el proyecto tendría más carácter colaborativo y participativo, además de que los alumnos estarían más motivados al no apreciarlo como una simple tarea más de clase. Sin embargo, el proyecto que nos ocupa no es de esta índole pero Pedro comenzaba a ser consciente de las limitaciones de su proyecto

Por este tiempo Pedro volvió a contactar con su socia para decirle que ya estaba disponible y que tenían que pensar la siguiente actividad.

A mediados de abril Pedro me comunicaba que tras hablar con su socia no iban a trabajar en principio mas temas. Esto suponía en la práctica dar el proyecto por finalizado. Por lo menos ya no se iban a plantear más temas de trabajo. Quizás de cara al verano se plantearan un tema más para finalizarlo. Le pedí permiso para acudir a la clase en la que se lo comunicara a sus alumnos. Pero me comentó que no les iba a decir nada sino simplemente iba a dejar de trabajar con el proyecto. A pesar de ello quería pasarme por allí para tener una entrevista más con Pedro.

Evaluación del proyecto

En total fueron 6 sesiones grupales de una duración variable, cada vez menor, en las que se realizaron alguna actividad relativa al proyecto.

Gráfico de sesiones y de las visitas al centro

Fecha	Contenido de la sesión	Presencia del investigador
02/10/09	Presentación del Blog a los alumnos	Si
23/10/09	Actividad: intercambio de presentaciones	Si
07/11/09	Video de Halloween (para verlo en casa)	No
27/11/09	Guía turística	Si
04/12/09	Navidad en España (por el docente)	No
29/01/10	Rutinas diarias (petición trabajos)	Si
05/02/10	Rutinas diarias (entrega de trabajos)	No
12/03/10	Rutinas en el blog (última sesión)	Si

En la última entrevista que le realicé el proyecto aun seguía abierto pero Pedro ya no iba a aportar nada nuevo. Preguntado sobre la última actividad del proyecto y su escaso seguimiento comenta:

“Hay gente que puede llegar a hacer la historia y gente que no le da la gana de hacerlo. Cuando tú propones un tema relativamente sencillo tienes muchos trabajos que te entregan. Esta vez me han entregado un montón. De 42 alumnos en dos clases, me han entregado veinte tantos casi treinta. Pero porque es fácil de hacer y ellos lo pueden hacer. El siguiente tema, si tú le propones algo mucho más complicado, que requiera ya tener un cierto nivel de inglés, pues ahí ya se te van descolgando. En esos temas suelo proponer que lo hagan en grupo, que unos tiren de otros y lo hagan de manera colaborativa. Pero vamos, cuando yo empiezo a trabajar un tema, antes de empezar, en la clase lo primero es, vamos a ver: este mes o este siguiente tema que vamos a trabajar en el proyecto este esta cosa, este tema en concreto, es esto, esto y esto.

Está claro que para Pedro el proyecto es un recurso de ayuda a la asignatura. Y lo que en un principio los alumnos podían vivir como algo más que una mera tarea de inglés termina siendo al final justamente eso.

Lo cierto es que a pesar del interés que en un principio despertaba en los alumnos el proyecto finalmente empezaba a aburrirles un poco y lo seguían con menos interés. A mediados de abril y tras casi tres meses sin noticias de Pedro decidí llamarle para ver como iba el proyecto. Me comentaba que había estado muy liado y que de momento su socia no le había contactado. Me sonó a un dejar morir el proyecto por inercia. Me comentaba que quizás para final de curso se planteara algún tema para despedirse y finalizarlo. Le di las gracias y en ese punto decidí dar por terminado el seguimiento del proyecto. No sin antes hacerle una última entrevista para valorar el trabajo realizado.

Preguntado por los problemas al desarrollar el proyecto comenta:

E: ¿Que problemas has encontrado a la hora de realizar este proyecto?

D: Pues así ninguno, bueno el tema de los chavales que muchos desconectan y si empiezas con 40, dos clases, terminas con 20. Que son los que siguen haciendo cosas.

Son los alumnos los que se desmotivan, según el docente, durante el proyecto y eso hace que lo sigan menos alumnos. Pero las razones de la desmotivación de los alumnos parecen ser, según Pedro, intrínsecas a ellos y no al planteamiento del proyecto o las tareas. De hecho su valoración de esta experiencia es muy positiva:

D: Para mí bastante positiva. Y creo que para los alumnos también. De hecho si he repetido tres veces es porque para mí ha sido positivo. También da la casualidad que la otra persona con la que empecé sigue queriendo repetir conmigo, entonces es relativamente fácil. Así que como experiencia muy bien.

E: La recomiendas.

D: Si, si. Sobre todo yo que doy inglés, pues estupendamente porque es una forma además de comunicarte, de estar en contacto con otra persona...De no perder la fluidez porque hablas con la otra persona mediante videoconferencia y es sencillo, a nivel de formación personal...

Pedro vive esta experiencia como muy positivo sobre todo de cara al trabajo del idioma extranjero. Es decir, es un apoyo muy válido para la asignatura y para ver la lengua extranjera como algo útil y práctico:

“Si, si. Y a nivel profesional por supuesto. Es un apoyo valiosísimo para una clase de idioma por ejemplo. Cosas que en una clase no puedes hacer, a través de esto lo puedes hacer. Pueden participar y hacer un montón de cosas que en clase no se hacen. Y le ven el valor de la lengua porque en un libro de texto no lo perciben.”

Pedro lo percibe como un magnifico apoyo a su asignatura. Y le parece recomendable a pesar de no contar con ningún tipo de reconocimiento exceptuando el posible sello de calidad que quizás pida este año:

“Bueno es un poco un reconocimiento a algo que estás haciendo y a todos nos gusta que nos reconozcan el valor de lo que hacemos. No porque te vayan a dar mas o te vayan a dar menos, o nada pero si me gusta que a nivel del MEC o a nivel de lo que sea por lo menos reconozcan el trabajo de lo que haces. Igual que me dan un certificado cuando hago un curso pues que me valoren también esto, aunque no me valga para sexenios si es que a mí me da igual. Al final te vuelves selectivo, yo hago esto porque me gusta.”

Preguntado por si cree que estos proyectos pueden ayudar a generar valores y actitudes en los alumnos, responde:

“Si, claro que sí. En el momento que entra en contacto con otra gente y esas personas son de la misma edad que ellos, en muchos casos de razas diferentes y de culturas diferentes pues ya estás creando aquí un vínculo de respeto hacia la otra persona. Porque a partir de que tú empiezas a ver el trabajo de un compañero tuyo en otro país y ellos ven lo que tú haces yo creo que el respeto hacia la otra persona está siempre presente y es esencial.”

En este sentido y según la experiencia de Pedro, no sólo con este proyecto sino con los anteriores realizados, este tipo de actividades influyen en los alumnos, no sólo en su aprendizaje de contenidos sino también en el de ayudar a general valores y actitudes relacionadas con el intercambio cultural que propicia el proyecto.

Conclusiones del estudio

Tras este estudio podemos entender in poco mejor ciertos aspectos que se dan en la realización de esta clase de proyectos. La intención es facilitar una información que permita, entre otras cosas, reconsiderar el conocimiento del caso o para establecer o modificar las generalizaciones que existan sobre casos de esta índole. Sin embargo, después de haber presentado un conjunto de observaciones con una interpretación relativamente neutral, resumiré lo que me parece entender sobre este caso.

En este caso que nos ocupa el docente, Pedro, al conocer previamente la plataforma y la dinámica de los proyectos, además de contar con la misma socia, consigue realizar el proyecto con cierta facilidad, dedicándole el tiempo imprescindible.

Sin embargo, no utiliza apenas la plataforma y las cualidades referidas al aprendizaje colaborativo se ven mermadas por esta razón. Las tareas propuestas a los alumnos son casi siempre en pareja o individuales pero sin contacto directo con los alumnos extranjeros. La colaboración se limita a que Pedro incluya algunas de sus colaboraciones en el blog conjunto pero no hay trabajo colaborativo en esas colaboraciones. Los alumnos asociados no trabajan juntos colaborativamente sino de forma indirecta.

A pesar de esto, escuchar las apreciaciones que tiene los niños al hablar de las tareas ha resultado un momento muy emotivo. Ellos piensan que lo que hace es entablar contacto con otros alumnos extranjeros y ahí radica el potencial de la plataforma. De hecho, Pedro se da cuenta que a lo que interesa a los alumnos es el conocimiento de sus compañeros de otro país. Por lo que en el futuro tiene la intención de quiere cambiar la temática del proyecto hacia ese aspecto que motiva más a los alumnos. De hecho la motivación de los alumnos hacia el proyecto fue en detrimento por las razones apuntadas, además de posiblemente por el excesivo ámbito de tiempo empleado.

Con estas puntualizaciones podemos concluir que en este caso:

- Pedro consigue alcanzar sus objetivos relacionados con el área.
- El trabajo de valores y actitudes se dan en el proyecto a pesar de que las tareas y el docente no lo persigan.
- El trabajo colaborativo es escaso teniendo en cuenta el potencial de la plataforma.
- El conocimiento superficial de Pedro sobre la plataforma, a pesar de su alto nivel en TIC, hace que no se utilicen ciertas herramientas que pudieran favorecer la motivación y el trabajo colaborativo de los alumnos.

- Los alumnos no llegan a utilizar la plataforma por decisión del docente, a pesar de que probablemente no tendrían problemas. También supondría más trabajo para el docente.
- Los objetivos que persigue el docente parecen tener un componente exclusivamente relacionado con la materia, en este caso la enseñanza del inglés, y las tareas van en esa dirección.
- El docente ve al proyecto como un mero complemento a la asignatura con muy poca identidad propia, lo que es reflejado a los alumnos y puede ser una de las razones de la disminución de su motivación hacia él.

Evidentemente este es un caso particular y no podemos generalizar pero resulta altamente instructivo el conocer el desarrollo del proyecto insitu ya que nos permite ilustrar la forma de llevar proyectos mediante esta plataforma y establecer que algunos temas requieren análisis más profundos.

2.3. INFORME PROYECTO B

El otro proyecto estudiado transcurrió en un colegio público de primaria ubicado en otro pueblo del noroeste de Madrid. Al igual que el anterior, vamos a establecer primeramente el contexto en el que se desarrolló el proyecto.

- **Contexto escolar.**

El colegio de este estudio es un centro público de educación infantil y primaria con una sola línea por curso. Su construcción también es bastante reciente pues fue inaugurado hace cuatro años para dotar al municipio de otro colegio público, ya que en el antiguo ya no cabían los alumnos. Fue una escisión de dicho centro pues algunos profesores se pasaron al nuevo que apenas dista unos metros del antiguo. Esto hace que sus instalaciones sean más modernas y hayan previsto el uso de ordenadores en las aulas. Además dispone de un aula de audiovisuales con una pizarra digital interactiva y un aula de informática. Por lo tanto todas las aulas disponen de al menos un ordenador con conexión a Internet. Es un centro pequeño y consta de 263 alumnos lo que le hace bastante tranquilo en cuanto a gestión se refiere.

Su alumnado es bastante heterogéneo incluyendo alumnado inmigrante que supone un 15% de la población escolar. Dicho alumnado proviene principalmente de familias de inmigrantes ya establecidas hace tiempo en España, es decir de segunda generación. Apenas hay alumnado inmigrante recién llegado a España, por lo que casi todo el alumnado es originario del pueblo y no existen problemas de integración.

En concreto los alumnos que participaron en el proyecto y en el estudio fueron los alumnos de la clase de 6º curso de primaria compuesta de 21 alumnos.

- **Perfil del docente implicado en el proyecto.**

Al igual que en el anterior la docente implicada en el proyecto era miembro del equipo directivo del centro. En este caso era la jefa de estudios. Ana (nombre ficticio) es una maestra que lleva 24 años en la docencia y además es la coordinadora de nuevas tecnologías del centro. Lleva en el centro y en el cargo desde que se inauguró el colegio hace cuatro años.

En cuanto a su conocimiento de las Nuevas Tecnologías confiesa que le interesan mucho y se siente muy concienciada al respecto. De hecho, imparte algunas sesiones de informática a algunos cursos del centro. Esto ha hecho además que se haya interesado en realizar diversos cursos relacionados con las TIC incluyendo uno de experto universitario en Internet. También reconoce que parte de su formación ha sido de manera autodidacta. No ha realizado ningún curso relacionado con eTwinning, plataforma que conoció a través de un curso que yo mismo impartí en su centro relacionado con recursos TIC. Preguntada al respecto comenta:

“Yo ni sabía que existía hasta que tú lo comentaste. Y eso que soy Jefa de Estudios y me entero de todo lo que llega al centro. Y llega mucha información de todo tipo de recursos y eventos pero de esto nada. Esto necesitaría más difusión. Incluso hacer grupos de trabajo o seminarios en los centros como hicimos de pizarra digital o se hacen, yo que sé, de otras cosas, pues hacer de esto.”

- **El proyecto**

Preguntada por el proyecto y su socio comenta:

“Pues al final con una profesora de un colegio turco. Ya nos lo ha autorizado el SNA. Aquí tengo los datos de la otra persona y del centro extranjero y el nombre de la escuela. El objetivo va a ser hacer una receta de cocina e intercambiarla. Mañana vamos a hacer una videoconferencia para hablar a ver como lo hacemos, a poner fechas, el margen de tiempo que nos damos, si vamos a hacer otra videoconferencia con los chicos, porque mañana va a ser solamente con profesores.

Y yo como no estoy muy segura con mi nivel de inglés pues necesito que me arropen. Entonces va a venir Maribel que es la profesora de inglés para echarme una mano.”

Este es el primer proyecto serio de Ana. En diciembre se apuntó a un proyecto sobre la Navidad en el que participaban 24 centros de distintos países y que tan sólo suponía subir algunas fotografías sobre la Navidad en España. No trabajó con los alumnos el proyecto. Ella misma comenta:

“Si, el primero así en plan pareja porque en Navidades participamos en uno con doce o trece centros o más, en el que enviábamos archivos, fotos sobre la Navidad. Pero los chavales no llegaron a ver ni a hacer nada. Fue muy precipitado. Ahí no participaron como tenemos pensado que lo hagan en este.”

No le costó mucho encontrar socia ya que fue una compañera turca la que le invitó a realizar este proyecto. Sin embargo, más adelante se unirán otros socios al proyecto hasta llegar a 14 docentes implicados. Preguntada por los objetivos de su proyecto comenta:

“Pues el objetivo fundamental es que manejen el inglés. Que vean que el inglés es una herramienta, que es muy válido, que lo pueden utilizar, que existe... Motivarles. Que vean en el inglés algo atractivo y algo que sirve. Y bueno complementa un poco el proyecto de inglés que estamos haciendo en el centro.”

De nuevo el objetivo primordial para el docente parece ser el aprendizaje de la lengua extranjera, algo que se trabaja muy a menudo en proyectos de esta clase. Sin embargo, también me interesaba saber si Ana pensaba que se podían trabajar valores y actitudes con un proyecto como el que iba a iniciar ella. Ella opinaba que sí, que posiblemente sí. Preguntada sobre que tipo de valores se pueden trabajar responde:

“Pues el respeto a otras personas, a otros chicos, a otras culturas. La interculturalidad también se puede trabajar.”

Como vemos parece que los docentes implicados en los proyectos suelen tener más en cuenta el trabajo de las áreas del currículo que el trabajo de valores y

actitudes cuando se embarcan en un proyecto. Esta otra posibilidad sólo la contemplan cuando se les pregunta por ello y responden que sí como algo obvio, sin embargo no aparece programado ni reflexionado previamente. Es decir, parece que al docente le interesan contenidos curriculares principalmente y ven el proyecto como una manera distinta de trabajarlos.

En cuanto a la duración y contenido del proyecto Ana comenta:

“Yo creo que si todo va bien, en el mes de marzo, un mes sería suficiente”.

“De momento lo único que tenemos pensado, mañana cuando hablemos con la persona lo mismo nos dice... igual ha hecho mas proyectos y nos da ideas. De momento sería hacer una video conferencia igual que la vamos a hacer entre los profesores hacer una entre los alumnos de allí de Turquía y ellos. Y luego hacer un PowerPoint, en este caso como es sobre cocina, pues un PowerPoint con una receta española y enviárselo. Esto es lo que hasta el momento hemos pensado. Pero lo estamos madurando.”

Ana parece en todo momento un poco insegura sobre el proyecto a la espera de lo que opine su socia. En principio planean realizar con los alumnos un intercambio de recetas en inglés de sus diferentes cocinas de cada país. Esto se realizará mediante la aplicación PowerPoint. Después se tratará de cocinar la receta con ayuda de la empresa del comedor y comerla en el centro. Tras eso intercambiarán opiniones.

Esta información adicional la recogí durante la primera videoconferencia del proyecto entre los docentes, en la que fueron madurando el contenido del proyecto y en la que también estuve presente. Durante la sesión no utilicé medio de grabación alguno para no añadir más nervios a la sesión. Simplemente actué como asesor y me mantuve un poco al margen. Así pues el contenido se negoció durante dicha videoconferencia con la profesora de Turquía que se realizó en el centro. Durante la videoconferencia se produjeron algunos problemas con el sonido que pudimos solucionar. Por otro lado al no ser Ana especialista de inglés le pidió colaboración a una compañera del centro para hacer de intérprete. La videoconferencia duró unos 20

minutos y en ella se observaba la ilusión de la maestra de Turquía en el proyecto, ya que era la que proponía las diferentes posibilidades a las que Ana se sumaba rápidamente. Entre ellas la de que durara unos tres meses ya que la maestra de Turquía pensaba que si no iba a ser muy precipitado y no les daría tiempo, pero que los plazos eran flexibles. En esto también estuvieron de acuerdo. También le pidió a Ana la receta de la paella, ya que en un principio le iba a mandar la de la tortilla de patatas., cosa a la que Ana también accedió pensando en contar con la colaboración de la empresa del comedor del centro.

Una vez negociados los contenidos del proyecto se colgaron en la página de eTwinning quedando de la siguiente manera (traducido en parte del inglés):

- ***Materias:*** Ciencias de la salud , Economía doméstica , Educación física , Historia de las culturas , Materias de Primaria , Multidisciplinar , Psicología , Teatro.
- ***Idiomas:*** English
- ***Edad de los alumnos:*** 6 - 14
- ***Herramientas a utilizar:*** Audio conferencia, Chat, email, Entorno de Aprendizaje Virtual (comunidades, clases virtuales, ...), Foro, Otro software (PowerPoint, video, fotos y dibujos), Publicación Web, Video conferencia
- ***Basado en el kit:*** La cocina y la cultura.
- ***Objetivos:*** Que los alumnos conozcan las diferentes culturas mediante el intercambio de sus cocinas, y mientras lo están haciendo, también aprenderán acerca de sus hábitos alimenticios y gustos.
- ***Proceso de trabajo:*** Los estudiantes preparan las recetas de sus alimentos tradicionales y lo publican mediante PowerPoint. Intercambian estas recetas y las publican en Internet para elegir a sus comidas favoritas para de esta manera saborearlas juntos cuando se reúnan. Publicar un libro de cocina de los países socios.
- ***Resultados esperados:*** Los estudiantes aprenderán los gustos de las diferentes culturas y ser conscientes de las similitudes o diferencias de los hábitos alimenticios de cada uno.

Como podemos ver en el esquema del proyecto nos llaman la atención diferentes aspectos:

- El primero de todos es que está basado también en un kit presente en la plataforma. Sin embargo, y a diferencia del anterior, los objetivos y el desarrollo de la propuesta del kit varían bastante con lo reflejado en este esquema. De hecho es bastante más breve en sus planteamientos y objetivos.
- Lo segundo que comprobamos es que el tema del aprendizaje del inglés no está presente en este esquema, ni en objetivos ni en resultados, tan sólo en la lengua elegida para el proyecto. Sin embargo observamos que sí está presente la interculturalidad y valores relacionados con ella.
- Tampoco observamos objetivos relacionados con las TIC a pesar de que se van a usar diferentes herramientas informáticas en el desarrollo del proyecto.

El esquema de los objetivos lo realizó la compañera turca y se puede apreciar que el esquema del proyecto quizás no esté muy desarrollado o no haya existido mucha reflexión para quizás ahorrar tiempo. Desde luego difiere un poco de lo que se ha planteado Ana.

- Recursos utilizados para el proyecto.

Para el desarrollo del proyecto Ana va a hacer uso de la pizarra digital para presentar y mostrar el proyecto a los alumnos y del aula de informática en la que los alumnos realizarán las tareas que tienen que ver con el proyecto. Por otro lado la aplicación de PowerPoint será la que se utilice en mayor medida. También necesita la colaboración del comedor para realizar las recetas y hacer las fotos necesarias a los alimentos y procesos que se incluirán en la presentación.

Además va a necesitar la colaboración de la tutora del grupo y de una especialista de inglés que le sirve de traductora y de colaboradora en algunas actividades.

Todos estos recursos están presentes en el centro escolar. Para usar el aula de informática y la de audiovisuales es necesario apuntarse en un cuadrante en la puerta del aula. Piensa dedicar al proyecto una sesión a la semana o cada quince días y ha elegido los martes antes del recreo para dichas sesiones por lo que se reserva dicha hora en el aula.

- **Duración del proyecto.**

Aunque en un principio Ana pensaba en un mes para realizarlo, tras una negociación a través de videoconferencia con su socia llegaron al acuerdo de que durara unos tres meses.

La dedicación del proyecto será de una sesión semanal o quincenal pero flexible según la disponibilidad de la tutora del grupo y de lo que vaya dando de sí el proyecto. Veremos en el desarrollo del proyecto que las expectativas de Ana irán evolucionando según se vaya desarrollando el proyecto.

- **Clima de aula.**

Al contrario que con el otro proyecto, esta vez no fue posible ir antes a preparar el terreno con los alumnos por varias razones. La primera es que Ana no era profesora del curso en el que iba a implantar el proyecto. Por eso no tenía mucho sentido permanecer en el aula previamente con una docente distinta a la que iba a observar. Además, se daba la circunstancia de que también estaba en el aula una estudiante de magisterio en prácticas, por lo que junto con Ana y conmigo hacían cuatro profesores en las sesiones. Dado que los alumnos estaban acostumbrados a gente extraña en el aula y tanto Ana como yo éramos ajenos a

su grupo no consideré procedente ni necesario realizar visitas previas a los alumnos.

Por lo tanto durante las sesiones Ana llevaría el peso del grupo y el resto de profesores actuaríamos de ayudantes. Durante las sesiones observé que la tutora parecía muy entusiasmada con el proyecto cosa que tranquilizaba a Ana quien se temía lo contrario.

Casi todas las sesiones, menos parte de la primera que sirvió para presentar el proyecto, y parte de alguna más en la que se mostraron los progresos, tuvieron lugar en el aula de informática.

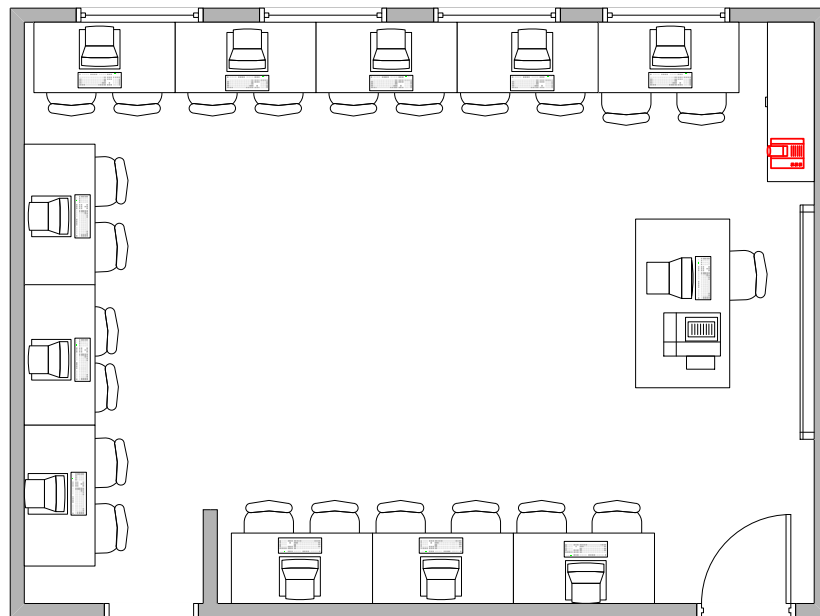


Grafico del aula. En rojo ubicación de la cámara

Como podemos ver el aula de informática se distribuye en forma de U lo facilita el monitoreo de las tareas que realizan los alumnos. El aula cuenta con un programa de control llamado Class Perfect que permite, entre sus muchas funciones, monitorear las pantallas de los alumnos y oscurecerlas para llamar su atención sobre una explicación o mandar la pantalla del profesor a todos para que

vean todos lo mismo. Sin embargo, Ana comentaba que el programa llevaba sin funcionar ya varias semanas y que aun no estaba arreglado por el servicio técnico. Esto trajo no pocas dificultades pues costaba conseguir la atención de los alumnos.

Ana se mostraba algo nerviosa al principio pero lograba explicar las tareas a los alumnos y que la atendieran durante dichas explicaciones. En general era un grupo muy motivado y se comportaban con corrección.

Al igual que en el anterior proyecto decidí utilizar la cámara de video para grabar las sesiones y la grabadora para las entrevistas. La cámara se ubicó en un extremo del aula (en rojo en el gráfico) y fue movida ligeramente durante la sesión para captar diferentes ángulos de la clase.

- Desarrollo del proyecto.

El proyecto se inició el 10 de febrero de 2010 con su inscripción en la plataforma. El 23 de febrero tuvo lugar la primera sesión con los alumnos. Previamente se habían producido diferentes contactos entre las docentes implicadas mediante el email que se habían intercambiado. Así pues, y al igual que en el anterior estudio, no utilizaban la plataforma para enviarse mensajes sino sus propias direcciones de email. También se realizó una videoconferencia entre las maestras unos días antes del inicio del proyecto con los alumnos para negociar diferentes aspectos como ya hemos comentado.

El 23 de febrero acudimos al aula de la pizarra digital los docentes y alumnos para presentar el proyecto. Ana utilizo la pizarra para enseñar la página de eTwinning y comentar lo que se iba a hacer mediante este proyecto. Comentó que el centro había participado en un proyecto en Navidad y enseñó la página web de eTwinning comentando las tareas que se van a realizar: un seguimiento de lo que se come cada día y un PowerPoint con una receta española, en este caso una tortilla de patata. Comentaba que aprender a manejar el PowerPoint iba a ser

muy útil para los alumnos y que la receta tenía que ser en inglés puesto que era la lengua que se había decidido utilizar.

Esta primera parte duró apenas 15 minutos. Posteriormente fuimos al aula de informática para realizar la primera tarea. Se trataba que los alumnos comenzaran una presentación de la receta de la tortilla de patatas. Para ello Ana había hecho copias de un CD con distintas fotos de los ingredientes y de los procesos. Dichas fotos las había realizado un par de días antes en la cocina del colegio. Repartió el CD a los alumnos y les indicó la manera de sacar las imágenes y comenzar la presentación. A la mayoría de los alumnos se les veía bastante cómodos manejando el programa. Los que terminaban la tarea ayudaban a los que iban más retrasados. Yo me dedicaba a ayudar a los alumnos, a traducir los ingredientes o a explicarles como traducirlos en Internet.

Tras la sesión se produjo el análisis del video y grabaciones de audio, del que sacamos varias conclusiones:

- El objetivo de la sesión era manejar el programa PowerPoint para comenzar la receta y las explicaciones de la docente van siempre en esa dirección.
- Los alumnos están muy motivados y realizan la tarea con gran interés.
- Cuando la profesora pide la atención de los alumnos para dar instrucciones los alumnos escuchan con atención a pesar del murmullo de fondo que se interrumpe tras las llamadas al orden de la profesora.

En general resultó una sesión muy productiva a pesar de ciertos inconvenientes:

- El desconocimiento de la lengua inglesa por parte de Ana hacía necesario buscar las palabras en Internet aunque ella lo trabajaba en el aula como búsqueda de recursos y los alumnos aprendían a traducir mediante Internet.

- El programa de control del aula de informática que controla los monitores no funcionaba y en ocasiones costaba conseguir la atención de los alumnos y que dejaran por un momento de mirar a la pantalla.

De nuevo me di cuenta que el video aportaba muy poco a la investigación. Apenas se oían nada debido al murmullo reinante y tan sólo era útil para seguir el esquema de la sesión ya que durante todo el rato tan sólo se ven a los alumnos pegados a sus pantallas y a los profesores yendo de un lado a otro resolviendo problemas. Ni siquiera las explicaciones de Ana se oían con claridad. Además los niños que se sentaron en las mesas cerca de la cámara se distarían mirando hacia ella o haciendo gestos. Ante esto pensé en prescindir de la cámara en las siguientes sesiones y grabar en audio las conversaciones con los alumnos. Esto hacía necesario apuntar en el cuaderno las notas concernientes a cada sesión para recordar lo que se había realizado y las observaciones pertinentes. Así pues decidí llevarme la cámara pero decidiría ponerla o no dependiendo del tipo de sesión.

Durante la sesión aproveché para realizar pequeñas entrevistas a los alumnos con el mismo contenido del anterior estudio. Les pregunté si les gustaba esta actividad y para que servía esto que estaban haciendo. Además les pregunté que si sabían dónde estaba Turquía y si sentían curiosidad por este país. Las respuestas fueron todas muy similares. A la pregunta de que si les gustaba la actividad todos respondían que sí, que mucho. Pero lo más sorprendente de nuevo fueron las respuestas a la pregunta de ¿para qué sirve esto que estáis haciendo?

- *Entrevistador: Hola Chicos. Esto que estáis haciendo ¿para qué sirve?*
- *Niño 1: Pues para intercambiar recetas con niños de otros países. Y que las preparen y las prueben y nosotros las suyas.*
- *Niño 2: Y así intercambiamos tradiciones de comidas de unos países a otros.*
- *E: ¿Y eso os gusta?*
- *N.1: Sí. Mola*
- *E: ¿Y porque?*
- *N.1: Porque así conocemos comidas de otros países*

- N.2.: *Otros gustos, otros sabores...*
- E: *¿Luego vais a intercambiar este PowerPoint?*
- N.1: *Sí con los turcos y los holandeses*
- E: *¿Tenéis ganas de ver sus recetas?*
- N1. *Si. Mucho.*

Como podemos apreciar en esta conversación los alumnos tienen mucha curiosidad por las recetas que van a enviar sus socios y valoran ese intercambio cultural positivamente.

De hecho, en un momento de la última entrevista, Ana comentaba:

Bueno es que esto ha sido para ellos una novedad. Y lo que más les motivaba a ellos era conocer. Conocer a los otros niños. A ver cómo eran los italianos. Cómo eran los turcos. Cómo eran los...Ellos tenían mucha curiosidad por esto.

E: ¿Esto no te lo habías planteado?

D: No. Y es lo que más les ha motivado a ellos y por donde han ido un poco los tiros del proyecto.

Parece obvio que a los alumnos lo que más les motiva es conocer niños como ellos pero de otros países y saber cómo viven, lo que les gusta. etc.

De hecho en la siguiente sesión que tuvimos una semana después, Ana me comentaba que los compañeros turcos habían enviado un PowerPoint como presentación de los alumnos y que ella también iba a hacer una pero en un vídeo. Me comentaba que lo realizaría con la profesora de inglés en algún momento y que lo subiría a la plataforma. En esa sesión se terminaron las presentaciones y Ana les dio una dirección de correo que creamos durante la misma para que los alumnos le enviases a ella los trabajos. De esa manera ella los colgaría en eTwinning. Sin embargo, me comentaba que no aparecía por ningún lado el twinspace y que no sabía cómo iba a hacerlo. Mientras los alumnos trabajaban en sus presentaciones entramos

en la plataforma mediante su login y su usuario y efectivamente observé que le faltaba la pestaña del twinspace. Me pareció extraño y le recomendé que consultara al SNA para ver qué pasaba en la plataforma.

Fue un error interno que afortunadamente se solucionó desde el SNA y Ana pudo colgar sus trabajos. Preguntada sobre el servicio del SNA comentaba:

Tuve que llamarles cuando no aparecía twinspace a ver que pasaba y me contestaron rápidamente, se tomaron mucho interés, me solucionaron el problema. El problema quedó solucionado. Y cualquier duda que he tenido, me han ayudado me han asesorado me han dicho de algún enlace. Porque me dijo mi socia turca de que se podía solicitar ayuda para realizar un conocimiento presencial, de viajar y demás, que yo no tenía ni idea y hablando con el SNA me comentaron de esa posibilidad y del Comenius. Muy bien.

E: Un servicio interesante, entonces.

D: Sí, está muy bien que exista. Porque estás un poco perdido y se toman interés.

Gracias a este servicio Ana pudo solucionar su problema y continuar con el proyecto.

Durante esa segunda sesión se acabaron todos los trabajos y Ana repartió los weekly menus que los alumnos debían rellenar y entregar a Ana. Según ella misma explica:

Pues era una tabla de Word de doble entrada con los días de la semana y las diferentes comidas diarias: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena. Todo en inglés. Y era ir viendo en una semana lo que ellos comían, un registro en el que los alumnos han ido recogiendo todo esto. Esto lo han ido haciendo todos los países participantes cada uno en su carpeta donde ponía weekly menú han ido colgando este documento. Así se puede ver como lo han hecho los holandeses, como lo han hecho los turcos,(...)

Era como un registro de las comidas que efectuaban a lo largo de una semana y lo que incluían dichas comidas. Comentaba a los alumnos que en la medida de lo posible lo rellenaran en inglés con ayuda del diccionario. Era similar al que reproduzco a continuación tomado de la propia plataforma:

Weekly Menu

Blogs

Blogs »

WEEKLY MENU TEMPLATE

April 17, 2010 3:37 PM

NAME OF PROJECT: CUISINES OF DIFFERENT COUNTRIES AND EATING HABITS OF CHILDREN							
NAME OF PUPIL:							
DATE:							
	MONDAY	TUESDAY	WENDSDAY	TRUESDAY	FRIDAY	SATURDAY	SUNDAY
BREAKFAST							
LUNCH							
DINNER							

Además, Ana comentaba que en la próxima sesión quería enseñarles a los alumnos los trabajos colgados y los de los otros países. Y es que también se habían añadido otros países colaboradores. Tres hasta el momento ya que su compañera turca había dejado el proyecto abierto para otros países. De hecho, había pensado en realizar un “European Cooker Book” con recetas de tantos países europeos como fuera posible. Ana comentaba que a lo mejor era excesivo y que quizás su socia se pasaba de entusiasmo.

Lo cierto es que se fueron uniendo países al proyecto hasta formar un total de 18 docentes inscritos de 14 países diferentes. La comenté que eso podría dar mayor

riqueza al proyecto aunque ella no lo veía muy claro. Además comentamos la posibilidad de dar de alta a los alumnos y que fueran ellos mismos los que pudieran entrar en la plataforma desde sus ordenadores para ver esos trabajos. Me dijo que no sabía cómo hacerlo pero que le parecía buena idea y que iba a ver de qué manera podía hacerlo. De nuevo le recordé lo del SNA por si tenía algún problema.

La siguiente sesión fue dos semanas después en el aula de audiovisuales. Ana me comentó antes de entrar que durante la semana pasada habían filmado un video y que había intentado subirlo a la plataforma pero el tamaño excedía el límite permitido y que no había podido. Estaba un poco frustrada por su desconocimiento de la plataforma. Me comentó que había decidido junto con la profesora de inglés que realizarían una presentación en un documento de Word y que ella las subiría a la plataforma al igual que las recetas. Lo cierto es que el video está muy bien. En él se ven a los alumnos en fila avanzando hacía la cámara y presentándose. Era parecido a los que había filmado Pedro en el anterior proyecto estudiado. Preguntada Ana por lo del video comenta:

Pues quisimos hacer un video como presentación de los alumnos. A mí lo que me gusta también eTwinning, aparte de hacer este trabajo y creo que es una parte muy motivante, y lo que les gusta a ellos es decir quiénes son. De hecho, las carpetas que tienen más archivos colgados son las de la presentación. La presentación de nuestros alumnos diciendo quienes son donde viven cuantos años tienen, algunos incorporan su foto, otros hacen un powerpoint e incorporan la foto de su mascota o lo que les gusta. Esto ha sido lo más motivante para ellos. Estas son las carpetas que tienen más archivos. Y nosotros queríamos hacer esta presentación de forma oral, un video. Y los chicos se graban delante de la cámara diciendo que soy fulanito, que tengo tales años y que me gusta esto y aquello. Y fue un video que hicimos de varios chicos al mismo tiempo en la clase de inglés y era un video muy grande que no pudimos colgar. No sabíamos como cortarlo, y tampoco lo repetimos porque podíamos haberlo hecho de nuevo controlando el tiempo pero no se pudo. Así que lo dejamos así porque nosotros tenemos otra vía para colgarlo que es la página web del centro y lo hemos colgado ahí haciendo referencia a todo el trabajo que están

haciendo los chicos en eTwinning. Y es que el video está fenomenal. Yo estoy muy contenta porque les salió muy bien y hablaron fenomenal. Y lo hemos colgado ahí. Además ningún país ha hecho video de presentación de sus chicos.

Parece que de nuevo son los alumnos españoles los más lanzados a la hora de hacer un video ya que como dice Ana son los únicos que lo han hecho.

Al empezar la sesión pude observar como Ana les enseñaba a los alumnos sus trabajos colgados en eTwinning y el de otros niños de otros países. Pero es que además, sus socios habían hecho presentaciones de ellos mismos con fotografías en algunos casos. El entusiasmo de los alumnos era palpable. Además les comentó que ellos también iban a poder entrar para ver todo eso desde sus casas mediante un login y una contraseña. Ana había decidido darles un login y contraseña genéricos. Es decir, el mismo para todos. De esta forma simplificaba el asunto de dar de alta ya que no iban a subir trabajos ellos directamente. Les explicó cómo hacerlo y que ellos también iban a realizar sus propios documentos de presentación con la profesora de inglés.

Dar un login y contraseña genéricos puede tener ventajas en cuanto a la simplificación de los permisos, ya que sólo hay que gestionar uno. Sin embargo, no se puede ver quien entra en la plataforma y cuanto tiempo ha estado. Ya que se sumará el tiempo que entren entre todos. Además, de cara a la seguridad puede ser un poco comprometido ya que si hay algún problema no sabremos que alumno lo ha causado y dar de baja a uno supone dar de baja a todos. Pero para Ana era la forma más fácil de permitir la entrada a sus alumnos y dado que a ella le parecía bien no quise comentar nada al respecto y ver cómo funcionaba de esta manera. Posteriormente pasamos unos minutos al aula de informática a ponerlo en práctica

Los alumnos estaban muy excitados y nerviosos. Tenían muchas ganas de ver lo que habían hecho sus socios. De hecho, lo que más les llamaba la atención era la presentación de sus compañeros en otros países. En ellas decían de donde eran, su edad y lo que les gustaba. En algunos casos había fotos de sus casas o de sus mascotas. También había fotos de sus clases y colegios. Los niños de Ana estaban

entusiasmados y las expresiones de asombro y risas no faltaron. Sin embargo, el tiempo se agotó rápidamente y al finalizar la clase Ana les invitó a todos a acceder desde sus casas con sus padres. Alguno comento que no tenía ordenador. Y Ana le comentó que entonces habría más días para verlo en el cole. Fue difícil despegar a los alumnos de los ordenadores y que los apagaran. Incluso la tutora mostraba mucha curiosidad por los centros y las aulas extranjeras que aparecían y de nuevo expresó lo bueno e interesante que era esta actividad.

Casi todos los países habían mandado fotos de sus alumnos. Otros, como Ana, descripciones del tipo que reproduzco a continuación de una alumna italiana:

Hello!!!!!!! My name is Assunta. I'm 13 years old. I live in Mirabella Eclano but I was born in Avellino. My birthday is 10th June. My eyes are green and my hair are brown. I play swim and volleyball. I love singing. My favourite colour are green and blue. My favourite singers are JUSTIN BIEBER, Lady Gaga and Miley Cyrus. My favourite groups Black Eyed Peas. My favourite films are TWIGLIT saga , Harry Potter and Cado dalle nubi.

LOVE ASSUNTA

Ana, viendo el entusiasmo de sus alumnos decidió ver si podía realizar una nueva videoconferencia pero esta vez con los alumnos de Turquía y que se vieran y se saludaran en vivo. Esa idea le entusiasmaba. Le animé a realizarla y le pedí que me avisara cuando fuera a llevarla a cabo.

La semana siguiente me avisó para que fuera el miércoles después del recreo a presenciar la videoconferencia. Allí me presenté y junto con los niños y en el aula de informática con ayuda de un video proyector nos dispusimos a realizar la videoconferencia. Sin embargo, no se pudo llevar a cabo ya que no contestaron a nuestra llamada desde Turquía. Ana envió varios mensajes y nada. No entendimos lo que pasaba y Ana se sintió muy decepcionada. Días después me escribió para comentarme que había habido un malentendido con las fechas y que no estaban esperando la llamada aquel día. Le pregunté si iba a intentarlo de nuevo y me comento que no sabía. En aquella sesión, que parecía tan frustrante, los alumnos

aprovecharon para seguir viendo cosas de sus socios. De hecho se entusiasmaron con una presentación de alumnos holandeses y preguntaron cómo realizar ellos algo similar. En esa presentación había animaciones de los textos y fotografías y Ana le explicó cómo hacerlo. Mientras yo seguía a la espera en Skype. Ana se mostró impresionada por el entusiasmo y motivación de sus alumnos para realizar tareas que ella consideraba muy complejas para su edad. Por lo tanto la sesión se salvó en parte gracias al entusiasmo de los alumnos de Ana que a pesar de su desilusión por no poder ver y hablar con sus compañeros turcos seguían motivados con el trabajo.

La siguiente sesión se demoraba en el tiempo y decidí hacerle una entrevista a Ana para que me comentara como iba el proyecto. En dicha entrevista expresaba un poco ciertas dudas al respecto de su socia:

E: ¿Qué te parece cómo va el proyecto?

D: Bien, aunque la socia de Turquía ha desbarrado un poco con el tema de tantos socios.

E: ¿Y eso?

D: (...)a lo mejor debíamos haber tenido un periodo previo de reflexión y de acordar cosas muy claras.

Parecía que Ana dudaba un poco de la forma en la que llevaba el proyecto su socia ya que ella no estaba de acuerdo en ciertas cosas y decisiones que se habían tomado unilateralmente. Ella lo justificaba debido a la falta de experiencia de las dos:

E: Pero acordasteis muchas cosas en la videoconferencia

D: no, no, pero en la segunda no se pudo hacer porque hubo un mal entendido de horarios y no coincidimos. Ya sabes estuvimos aquí con los niños a la hora prevista y nada.

E: Ya pero en la primera, y bueno la única si que se acordaron cosas.

D: Si, si ahí muy bien, lo que pasa es que éramos las dos inexpertas...

Parecía que Ana mostraba un poco de recelo ante el hecho de ser tantos países en el proyecto y que fuera decisión de su socia.

E: ¿Cuántos países sois ya?

D: Bueno esto fue porque la socia turca quería juntar todas las nacionalidades posibles, porque en principio ella habló de crear un “european cooker ebook” lo que pasa es que a mí me parece que es muy ambicioso, pero bueno ahí está y al final creo que somos 15 países. Vamos que empezamos las dos y se han ido uniendo.

Parece que no era la idea que tenía en la mente Ana cuando inició el proyecto aunque se ha ido dejando llevar por su socia. Ahora, llegados a este punto parece mostrar un poco de culpabilidad por no haber limitado ciertas cosas o haber llegado a acuerdos más específicos. De hecho seguía viendo algunos aspectos negativos a la participación de otros países:

(...)hay países que están como participantes pero aun no han colgado nada.

E: ¿Y eso?

D: Pues que igual se apuntan y están muy ocupados, no se puede trabajar... Porque nosotros en concreto ha habido semanas que ha estado inactivo. Pero el proyecto sigue abierto y según se les va motivando pues van haciendo más.

Tras ver el Twinspace se puede comprobar que si bien muchos países han enviado trabajos otros no han enviado nada:



Folder	Number of folders	# of Documents
CZECH REPUBLIC	0	0
FRANCE	0	3
ITALY	0	8
MACEDONIA	0	0
NETHERLANDS	0	10
NORWAY	0	0
POLAND	0	0
PORTUGAL	0	0
ROMANIA	0	3
SLOVENIA	0	0
SPAIN	0	9
SWITZERLAND	0	0
TURKEY	0	10
UNITED KINGDOM	0	0

Como podemos ver en la imagen países como Portugal, Polonia o Suiza no habían subido ninguna receta. Sin embargo, si miramos en otro apartado, por ejemplo *Our pupils*, sí que algunos han enviado fotos o presentaciones. Esto indica que el nivel de participación de los países envueltos en el proyecto es muy variable y no todos parecen perseguir los mismos objetivos.

Sin embargo, Ana mantenía el proyecto abierto ya que aun podían darse participaciones de otros países o incluso de sus alumnos pero ya desde casa.

Efectivamente, los alumnos podían seguir trabajando en el proyecto pero desde casa. De hecho, ya no habíamos tenido más sesiones grupales. Lo cierto es que al igual que el anterior proyecto estudiado, una vez iniciado el mismo parece que hay cierta inercia a dejar que sean los alumnos los que entren por su cuenta y no robar más tiempo a otras asignaturas. Preguntada por la forma de trabajar desde la última sesión comenta.

D: Sí pero es que han tenido ellos más trabajo individual, porque al darles de alta, (...) entonces ellos han ido entrando y han ido viendo lo que hay en la plataforma eTwinning

E: Pero por su cuenta.

D: Sí por su cuenta

Daba la sensación de que por su parte el proyecto ya estaba agotado y próximo a su fin.

Para acabar la entrevista le pregunté si iba a llevar a cabo alguna sesión más con el grupo, que respondió diciendo:

E: ¿Vas a realizar alguna sesión más con los alumnos?

J: Sí, supongo. Pero a modo de despedida. Porque por mi parte ya está todo hecho. Pero para que vean lo que han hecho ellos y sus compañeros de otros países.

E: Cuenta conmigo para esa sesión.

D: Claro, ya te aviso.

E: ¿No vais a cocinar ninguna de las recetas?

D: Pues fue algo que se habló. Puede que sí. Hablaré con el comedor para ver si es posible. Estaría bien a modo de despedida.

Como vemos para Ana el proyecto ya estaba acabado aunque seguía abierto para recoger las aportaciones de otros países. Además pensaba en la posibilidad de realizar alguna receta en el centro pero ya como despedida.

Me pareció lógico puesto que ya por su parte estaban todas las tareas realizadas. Aunque su socia turca había puesto más actividades en el Twinspace que Ana había decidido no realizar.

En la imagen podemos apreciar que existen 6 actividades:

- **Weekly menú** (ya comentado)
- **Recipies in pictures**, donde aparecían las fotos de los platos cuya receta estuviera en recipies files.
- **Our school and classes**, con fotografías de los colegios y clases de los centros participantes.
- **Our students**: Con fotos y descripciones de los estudiantes.
- **Recipies files**: Donde se almacenan los ficheros con las recetas.
- **Questionnaire**. En esta interesante actividad los alumnos de distintos países hacían preguntas a los otros alumnos sobre sus hábitos alimenticios. Por ejemplo un alumno holandés preguntaba si los españoles realmente se comían los testículos de los toros. Desgraciadamente Ana no realizó esta actividad que podía haber dado mucho juego.



Dado que parecía el final de esta experiencia aproveché la entrevista para realizar las cuestiones finales y no demorar más la escritura del informe, a pesar de

que quizás quedaría una sesión más con los alumnos a modo de despedida. Sesión que finalmente no se produjo ya que Ana me comentó que andaba muy liada.

Evaluación del proyecto

En total el proyecto llevó 4 sesiones con alumnos en el aula de informática más aquellas en durante las lecciones de inglés en las que Ana grabó el video y se realizaron las presentaciones de los alumnos.

En la siguiente tabla podemos ver el esquema de todo el trabajo realizado durante el desarrollo del proyecto.

Fecha	CENTRO B	Presencia del investigador
16/12/2009	Entrevista abierta al docente implicado	Si
18/02/2010	Entrevista semi-estructurada y grabada al docente implicado.	Si
25/02/2010	Videoconferencia entre los docentes	Si
4/03/2010	Presentación del proyecto Observación Previa	Si
4/03/2010	Inicio del proyecto Observación Participante	Si
11/03/2010	Observación Participante	Si
16/03/2010	Grabación video y presentaciones en inglés	No
25/03/2010	Observación Participante	Si
22/04/2010	Observación Participante Segunda videoconferencia no llevada a cabo	Si
21/05/2010	Fin proyecto Entrevista con el docente	Si

Durante la última entrevista pregunte a Ana por el grado de cumplimiento de los objetivos marcados para el proyecto. Ella comentaba:

Sí, sí. Muy bien se han superado las expectativas, por eso que te conté. Yo no esperaba que los chicos fuesen capaces de trabajar como lo han hecho, de engancharse de esta manera y de seguir y de entrar ahí y hacer todo lo que se les estaba pidiendo y más cosas.

E: ¿y que crees que les ha aportado a ellos esta experiencia?

D: Pues yo creo que lo que han aprendido es manejar más el ordenado, el ver las posibilidades de las TIC y el ver que existen por ahí otros chicos como ellos y entrar en contacto y en comunicación con ellos.

E: Les ha ampliado horizontes

D: Sí totalmente. Yo creo que sí. Y a mí también. Es verdad. Porque parece que estás aislado trabajando en tu aula en tu colegio. No tienes muchas veces idea de lo que hace tu vecino y mucho menos de lo que están haciendo en otros países. A mí esto me ha hecho ver pues como trabajan estos chicos ver otros centros, porque también hemos mandado fotos de las clases, de las aulas y esto te hace ver todo con otra perspectiva.

Por lo tanto parece que la experiencia de Ana en este proyecto es muy positiva. Ha cumplido sus objetivos e incluso más de lo que se había propuesto. También le ha aportado mucho a ella de hecho se muestra favorable a repetir el curso que viene pero tras la experiencia prefiere enfocararlo de otra manera:

E: ¿vas a repetir con otro proyecto?

D: Sí me gustaría, pero viendo que a los chicos lo que más les ha gustado es curiosear a ver como son los otros niños de otros países, enfocararlo más a “nos conocemos” o intercambiar sólo idioma o enfocararlo más a Inglés, más que pensando en objetivos de conocimiento del medio o matemáticas. De momento.

Tras esta experiencia Ana ve claro que lo que más les motiva a los alumnos es conocer a los otros y ve más posibilidades para trabajar el inglés mediante un nuevo proyecto que a través de otras áreas.

También hubo tiempo para hablar de los valores y actitudes que pensaba trabajados con el proyecto.

E: Después de tu experiencia con esta plataforma ¿crees que la TIC pueden ayudar al desarrollo global del alumno, no sólo mediante contenidos sino incluso con actitudes?

D: Sí totalmente.

E: ¿Crees que has trabajado valores y actitudes con este proyecto?

D: Pues los valores que se han trabajado han sido referentes al trabajo con otros alumnos que están en otros colegios, de otros países. Pues actitudes como el respeto hacia ellos, de enfrentarte al conocimiento de otras personas que hacen otras cosas, con respeto y curiosidad, y yo creo que lo fundamental es ver que las TIC son una herramienta imprescindible, que va a ir sustituyendo al papel, a los libros, y que es esencial. Esto debería formar parte del currículo de cualquier centro.

Parece claro que hay trabajo de valores y actitudes pero según Ana parece más algo colateral al proyecto más que algo trabajado conscientemente. Es decir, esos valores y actitudes se han dado por la naturaleza de este tipo de proyectos más que por haberlos programado como objetivos. La respuesta a la primera pregunta es tajante pero después duda sobre la clase de valores trabajados dando más importancia al área. Ana es mucho más consciente de lo trabajado desde el área desde la que se planteó el proyecto, informática escolar, que de otros aspectos en los que apenas había pensado que se pudieran dar. De hecho, su última frase se refiere al área no a los proyectos o a eTwinning. Para ella lo importante es su área y lo que los alumnos han aprendido mediante este proyecto. Reconoce que se han trabajado valores, pero parece que no le da mayor importancia.

Preguntada por posibles dificultades que le han podido aparecer a lo largo del desarrollo del proyecto comenta:

D: Pues la dificultad principal es la inexperiencia. He ido aprendiendo sobre la marcha aunque me descargué la guía de utilización de twinspace he ido aprendiendo a base de trastear, pues como lo del video. Hicimos el video y luego resulta que no se podía colgar porque era demasiado grande y no lo sabíamos y bueno pues no sirve. Pero ya sabes para la siguiente que si quieres hacer un video, pues eso, he aprendido así. Viendo un poco como está organizado el twinspace del anterior proyecto que hicimos en navidad en el que yo no era profesora administradora pues me ha servido para organizar junto con mi socia turca este. Pero todo es ponerse a ello, empezar a trabajar aunque no se sepa muy bien como pero empezar y sobre la marcha. No he tenido ningún tipo de formación externa, ni curso ni nada.

E: Pero a pesar de haber aprendido sobre la marcha no parece que hayas encontrado muchas dificultades

D: No, no, porque esta plataforma, lo que estás utilizando es descargar documentos, subir documentos... De usuario normal.

E: o sea que es más bien sencilla. ¿Y para tus alumnos también?

D: sí, sí. Yo creo que ellos la pueden manejar.

Sus únicas dificultades vienen del desconocimiento inicial sobre el funcionamiento de la plataforma. Algo que ella ha solucionado mediante prueba y error, trasteando como dice ella misma. Parece que la plataforma es suficientemente sencilla para iniciarse en ella sin demasiados problemas. Tan bien para los alumnos de su grupo.

Preguntada acerca de la seguridad de la plataforma comenta:

E: ¿te ha parecido segura?

D: Sí. Aunque no sé. En algunos momentos...entrar alguien externo sin el login o contraseña que alguien les haya dado yo creo que no. Pero a raíz de ahí los chicos que entran en la plataforma y entran en contacto con chicos de Italia a través del

Slide. Ellos si que les puede dar pie a salir de la plataforma y no quedarse ahí. Aunque bueno también tiene sus ventajas y no tiene que ser todo cerrado. Pero bueno ahí no te puedo decir.

E: ¿pero piensas que puede tener algún problema navegando por la plataforma?

D: No. Navegando por la plataforma creo que no. Lo que si es que un vez que se pone a navegar por la plataforma, pues los italianos por ejemplo están utilizando Slide que eso está fuera de la plataforma de eTwinning.

E: pero no en la plataforma en sí.

D: No. La plataforma en sí si que pienso que es segura. A parte todo este sistema que tiene de privilegios es fundamental. Si yo estoy organizando un proyecto, el privilegio de esconder algo que no me gusta o un perfil o añadir o borrar no lo puede tener cualquiera, sería una locura. Entonces en ese sentido el diseño de los privilegios está muy bien.

Ana piensa que eTwinning es una plataforma segura y valora la política de privilegios que tiene. Sin embargo muestra cierto temor a lo que existe fuera de la plataforma. Los italianos utilizaron una herramienta externa para colgar sus presentaciones, Slide, y parece deducirse que ella teme que una vez en Internet puedan meterse en sitios poco recomendables.

Preguntada por los otros profesores y su actitud hacia esta actividad Ana comenta:

E: ¿y cómo reaccionan el resto de profesores ante este proyecto?

D: Pues, de momento de forma pasiva. Yo creo que tampoco se les ha enseñado bien lo que es. A mi me gustaría, y de hecho lo tengo previsto, hacer una reunión informativa con el claustro para explicarles un poco de que va todo esto de eTwinning, que se vea el trabajo de los chicos, que yo creo que eso es lo importante.

Piensa que sus compañeros no conocen bien lo que se está haciendo y quiero poder remediarlo mediante una reunión. Siguiendo con la entrevista Ana comenta algo muy interesante:

E: Y que lo conozcan.

D: Efectivamente, darlo a conocer, pero sobre todo ver de que son capaces los chicos, que a mí es lo que me ha gustado de esto. Ver de qué son capaces en cuanto se les pone a su disposición algo que les motiva, que les ha gustado. Porque yo si he visto que esto les ha gustado. Porque es algo nuevo, porque no es estar sentado escuchando de forma pasiva, porque es estar con el ordenador y hacer algo diferente junto con otros niños de otros países. Es poder trabajar en casa, es poder mandar esto que han hecho al correo del colegio, es ver luego su trabajo colgado junto con el de otros niños de otros países que también están colgando otros trabajos que ellos hacen en sus colegios. Esto ha estado muy bien y ha sido como el motor que les ha hecho hacer cosas que yo pensaba que chicos de sexto no iban a ser capaces de hacer. O de tomar iniciativa en hacer algunas cosas que ellos planteaban. Y he visto que sí, que está muy bien.

Ana ve como a través de este proyecto los alumnos se han ilusionado con el aprendizaje realizando cosas que para ella eran impensables. Ve muchas posibilidades y potencial en esta plataforma y su valoración es muy positiva.

Conclusiones

Tras este otro estudio podemos entender in poco mejor ciertos aspectos que se dan en la realización de esta clase de proyectos. La intención es facilitar una información que permita, entre otras cosas, reconsiderar el conocimiento del caso o para establecer o modificar las generalizaciones que existan sobre casos de esta índole. Sin embargo, después de haber presentado un conjunto de observaciones con una interpretación relativamente neutral, resumiré lo que me parece entender sobre este caso.

En este caso que nos ocupa la docente, Ana, no conoce previamente la plataforma y es su primer acercamiento a realizar proyectos eTwinning con alumnos. Esto provoca no pocas situaciones problemáticas que fueron resueltas gracias a mi

intervención o a la del SNA. Comprobando que se trata de un servicio muy valioso para el docente.

Este caso también demuestra la necesidad de establecer una comunicación fluida con el socio y de llegar a acuerdos y compromisos consensuados. En nuestro caso Ana se lamenta varias veces de ciertas decisiones de su socia, como la de abrir el proyecto a tantos países. Ana tampoco se manejaba en inglés y también puede ser una razón para que no se dieran los intercambios comunicativos necesarios para la buena marcha del proyecto.

A pesar de estos inconvenientes Ana resolvió el proyecto de forma aceptable y con ganas de repetir.

Sin embargo, y a pesar de que aquí los alumnos sí utilizan la plataforma encontramos algo parecido al anterior proyecto. Las tareas propuestas a los alumnos son casi siempre en pareja o individuales pero sin contacto directo con los alumnos extranjeros. La colaboración se limita a que Ana o los alumnos suban sus colaboraciones en el espacio de colaboración Twinspace pero no hay trabajo colaborativo en esas aportaciones. Es un intercambio de recetas realizadas de forma individual.

Además Ana, también se da cuenta que a lo que interesa a los alumnos es el conocimiento de sus compañeros de otro país. Por lo que en el futuro elegirá temáticas que permitan tareas hacia ese aspecto que motiva más a los alumnos. De nuevo pudimos sorprendernos con las valoraciones de los alumnos hacia las tareas y hacia la curiosidad e interés que muestran hacia los niños de otros países. En este caso la motivación de los alumnos hacia el proyecto no fue disminuyendo, en parte porque era mucho más concentrado en el tiempo.

Con estas puntualizaciones podemos concluir que:

- Ana alcanza y supera sus objetivos relacionados con el área y encuentra realizados otros con los que no contaba.
- El trabajo de valores y actitudes se dan en el proyecto a pesar de que las tareas y el docente no lo persigan.

- El trabajo colaborativo es escaso teniendo en cuenta el potencial de la plataforma, debido al tipo de tareas.
- A pesar de que Ana no conocía apenas la plataforma se manejó muy bien con ella utilizando un variado elenco de herramientas y recursos. Sin embargo aquí hay que añadir que mi rol fue de asesor y eso pudo facilitar que Ana se animara a utilizar algunas de las herramientas, lo que pone énfasis en la necesidad de formación específica.
- Los alumnos también llegan a utilizar la plataforma y no se dan problemas en ese uso, por lo que la herramienta parece sencilla de usar incluso para alumnos de esta edad.
- Ana concibe el proyecto como un elemento de motivación hacia las TIC y hacia el inglés y se da cuenta que la plataforma además permite abrir los horizontes sociales de los alumnos y de ella misma.

Evidentemente, y al igual que el anterior, este es un caso particular y no podemos generalizar pero resulta altamente instructivo el conocer el desarrollo del proyecto in-situ ya que nos permite ilustrar la forma de llevar proyectos mediante esta plataforma y establecer que algunos temas requieren análisis más profundos.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

En este apartado vamos a exponer y comenzar el análisis de los datos que se han obtenido tras la aplicación de los cuestionarios y comprobar cómo incidirán en los criterios evaluativos propuestos. Además, incluiremos algunas anotaciones recogidas durante las entrevistas al SNA y a los diversos docentes encuestados. Posteriormente y a través de los criterios establecidos realizaremos su triangulación y contraste con las otras fuentes de datos.

Para evaluar la plataforma, y teniendo en cuenta los factores antes descritos, se han creado dos cuestionarios para dos colectivos diferentes. El primer cuestionario, tal como comentamos en otro apartado es el que han respondido los docentes que han tenido algún contacto con la plataforma eTwinning. En este análisis se tendrán en cuenta también algunos datos obtenidos por el primer estudio piloto. El segundo cuestionario (ver anexo) se envió al Servicio Nacional de Apoyo que ha evaluado aspectos de la plataforma parecidos a los que evalúan los docentes pero teniendo en cuenta que por las manos del SNA pasan un millar de proyectos anualmente. Esto ha ayudado a contrastar los cuestionarios con aquellos que tienen una mayor experiencia en el uso de la plataforma.

Siendo los miembros del SNA tan importantes en el desarrollo de la acción eTwinning se vio oportuno realizar una serie de entrevistas a los encargados de dicho servicio. Estas entrevistas han permitido clarificar algunos puntos con la opinión de quién está detrás del portal y de quien se hace cargo de las incidencias en el uso de la plataforma por parte de los docentes.

Además se han recogido diversos datos presentes en la propia plataforma referentes al número de usuarios de los distintos países de la Unión Europea que arrojan diferentes datos que también conviene tener en cuenta.

Los cuestionarios están divididos en 4 grandes bloques:

- El bloque 1 está destinado a obtener la opinión de los docentes sobre la plataforma y el uso que hace de esta.
- El bloque 2 versa sobre el proyecto realizado y si se han trabajado valores y actitudes mediante éste.
- El bloque 3 pretende realizar una valoración por parte del docente de la experiencia que ha obtenido tras realizar un proyecto mediante eTwinning.
- Y finalmente el bloque 4 recoge aspectos del docente encuestado como su procedencia, alumnado y nivel de conocimientos sobre las TIC.

El cuestionario para el SNA es muy parecido pero omitiendo las preguntas sobre el proyecto y los alumnos e incluye unas preguntas de respuesta abierta relativa a las dificultades de los docentes en el uso de la plataforma.

Como explicábamos en el diseño de la investigación, ante la imposibilidad de abarcar una muestra estratificada por países, se decidió repartir el envío de cuestionario de forma ponderada al número de docentes por país para lograr una cierta representatividad de cada país y que la muestra pudiera ser llamada europea. Esto no permitía establecer comparaciones entre países pero sí con el estudio piloto que se realizó a docentes exclusivamente españoles.

Además se decidió invitar a más del doble de docentes necesarios a rellenar el cuestionario, para asegurar que la muestra aceptante estuviera dentro del mínimo de la muestra representativa. Pensamos que así sería suficiente aunque como vemos en la siguiente tabla en algunos países no se llegó a ese mínimo.

Es dicha tabla podemos observar las siguientes columnas:

- 1- Países que forman parte de la acción eTwinning.
- 2- Número de docentes inscritos en el momento del estudio de cada uno de esos países (datos recabados de la propia plataforma)

- 3- Muestra mínima representativa para el estudio a nivel global europeo.
- 4- Cuestionarios enviados
- 5- Cuestionarios recibidos, muestra aceptante.
- 6- Porcentaje entre los dos cuestionarios: 100% es que se llega a la muestra representativa.

Como podemos observar en algunos casos no se llega al mínimo mientras que en otros se supera. Como globalmente se llega a un 107% entendemos que la muestra es válida a nivel europeo.

País	Nº Docentes inscritos en el momento del estudio (febrero 2010)	Cuestionarios enviados	Muestra min. aleatoria para estudio a nivel europeo	Cuestionarios recibidos	Muestra min. aleatoria para estudio por país	% Cuestionarios recibidos vs mínimos
Polonia	10.266	50	16	17	370	107%
Francia	9.541	50	16	19	369	120%
Reino Unido	8.829	50	16	18	368	114%
España	8.258	50	16	21	367	133%
Italia	7.642	50	16	13	366	83%
Turquía	6.323	40	16	18	362	116%
Rumania	5.291	40	15	24	358	156%
Alemania	4.743	40	15	11	355	72%
República Checa	3.281	40	15	15	344	101%
Grecia	2.967	40	15	19	340	130%
Portugal	2.310	35	14	12	330	85%
Eslovaquia	2.182	35	14	11	327	78%
Países bajos	1.727	35	14	13	314	96%
Bulgaria	1.699	30	13	9	313	67%
Finlandia	1.502	30	13	10	306	76%
Bélgica	1.420	30	13	15	303	115%
Lituania	1.411	30	13	13	302	100%
Estonia	1.385	30	13	14	301	108%
Dinamarca	1.177	30	12	11	290	88%
Noruega	1.067	30	12	13	283	107%
Hungría	1.015	30	12	19	279	158%
Austria	927	30	12	11	272	94%
Irlanda	685	25	11	12	246	113%
Malta	666	25	10	10	244	95%
Letonia	644	25	10	9	241	87%
Eslovenia	571	25	10	13	230	131%
Chipre	480	25	9	8	214	87%
Islandia	285	25	7	10	164	142%
Suecia	235	25	6	9	146	143%
Croacia	142	25	4	5	104	112%
Luxemburgo	105	15	4	6	83	169%
TOTALES	88.776	1.040	383	408	8.891	107%

Por lo tanto observamos que de un total de 88.776 docentes inscritos en la plataforma (población blanco) se han consultado a 1040 y han respondido 408. Dado

que la muestra representativa es de 383 la muestra aceptante es válida para este estudio.

Para su análisis se ha recurrido a una hoja de cálculo en la que se introducían los datos obtenidos mediante los cuestionarios realizados a través de Goggle Docs. En la primera fila aparecen las preguntas tal y como aparecen en el cuestionario. En las filas posteriores se recogen las respuestas. Se importaron dichos ficheros a una hoja de cálculo de Excel para conocer las frecuencias de cada respuesta.

Posteriormente se ha calculado la media de respuestas obtenidas y su porcentaje de acuerdo a su valor dando lugar a distintas gráficas. Se han hecho agrupaciones de preguntas dando lugar gráficas globales que aúnan partes del cuestionario. Además, es posible generar otras gráficas específicas sobre cualquiera de las preguntas del cuestionario.

Para los cuestionarios del Servicio Nacional de Apoyo no ha sido necesaria la utilización de programa alguno ya que tan sólo eran 6 los cuestionarios recogidos por otras tantas personas que conforman el SNA en España. Estos cuestionarios se han analizado por separado para contrastar sus respuestas con las del cuestionario docente y añadir información a los elementos del cuestionario docente que podían ser más ambiguos.

Hay que tener en cuenta que durante este análisis de datos no se intentará llegar aun a conclusiones finales sino simplemente exponer los datos obtenidos y lo que parecen indicar a tenor de los resultados incluyendo las distintas fuentes de datos.

2.4.1. DATOS GENERALES DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA.

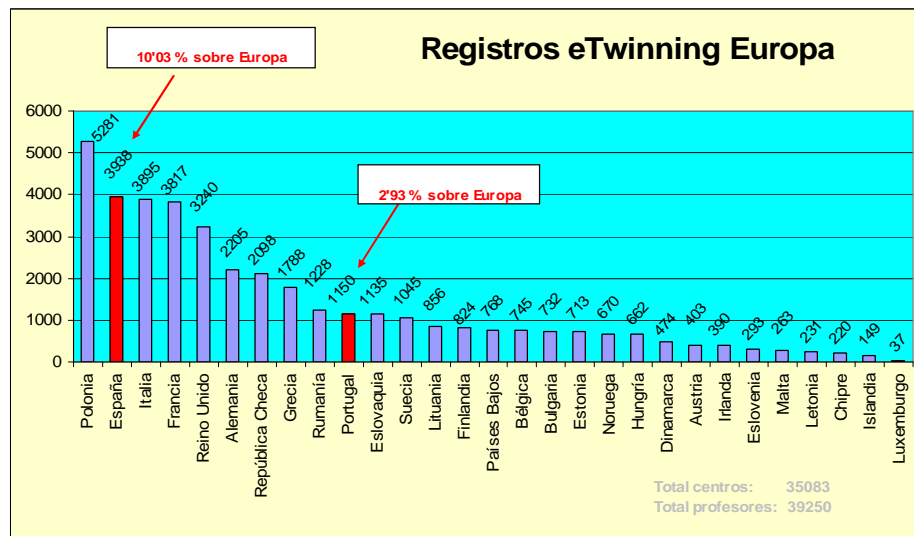
En este primer bloque desglosaremos los aspectos que puedan incidir de manera general de las respuestas de los cuestionarios relativos a las características de la población encuestada.

Para seguir un cierto orden en la descripción de los datos, dividiremos en apartados los datos obtenidos, según aparecían en el bloque final del cuestionario:

- País de procedencia
- Nivel académico del alumnado
- N° de proyectos realizados.
- Formación en TIC
- Nivel de competencia TIC

El primer dato a exponer es el **país de procedencia** del encuestado. Dado que el cuestionario se envió de forma ponderada a cada país los datos obtenidos sólo son válidos a nivel ilustrativo. Es decir, no hay variable alguna que relacionar con el país de procedencia. Si se hubiera podido tener acceso a toda la población este dato hubiera sido muy valioso para establecer comparaciones entre los países participantes. En este apartado es sin embargo interesante de observar el número de docentes inscritos en cada país teniendo en cuenta su población docente. Así como el número de proyectos realizados por los profesores inscritos. Volvemos a insistir que no todos los docentes inscritos en eTwinning llegan a realizar algún proyecto. Para contextualizar los datos obtenidos relativos a la población docente europea inscrita en eTwinning observaremos unos datos recogidos por el CNICE en 2008.

España es el segundo país europeo en número de registros en la plataforma eTwinning con un 10'03% del total de registros. Esto indica el gran interés que la acción eTwinning está teniendo en nuestro país.



Datos al 14/01/2008 Fuente CNICE

Este índice nos refleja el número de docentes registrados en eTwinning pero no de los hermanamientos realizados, ya que se puede estar registrado a la espera de hermanamiento.

En cuanto a los hermanamientos realizados y efectivos nos encontramos con una cierta diferencia según datos al 14 de enero de 2008:

- Europa:

Registros: 39250

Hermanamientos: 14480 (Activos 3090)

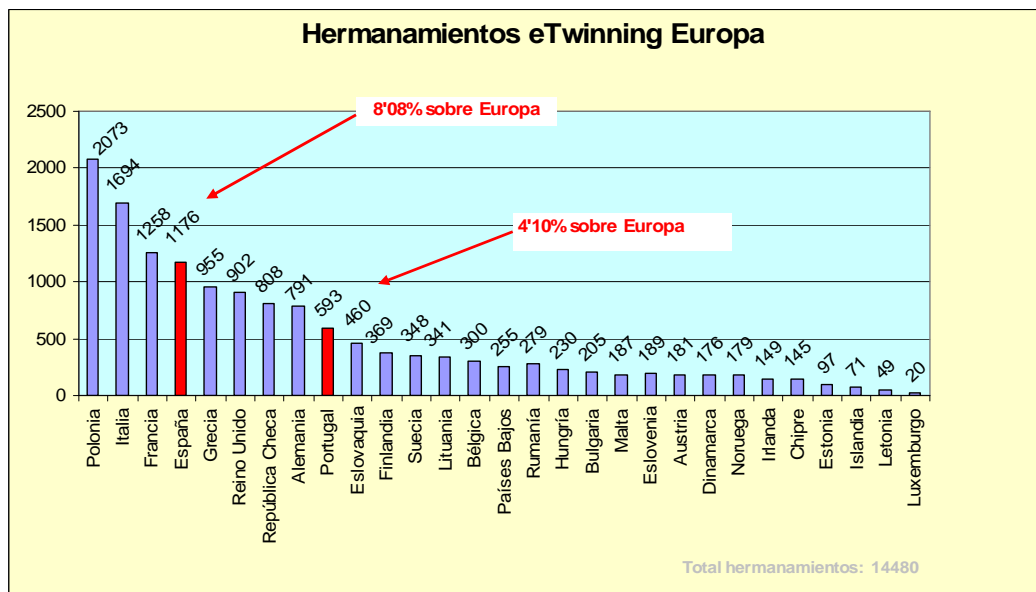
- España:

Registros: 3938

Hermanamientos: 1176

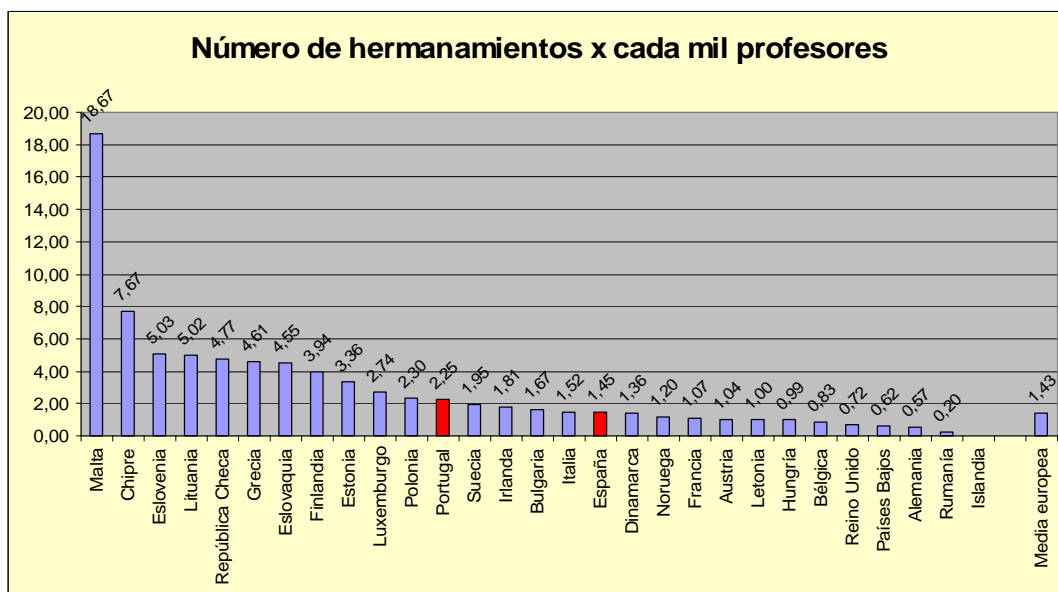
Observamos que el número de docentes inscritos se ha duplicado en estos dos últimos años y que el número de hermanamientos y de proyectos iniciados está al orden del 50% de hermanamientos de media europea por profesores inscritos.

En cuanto a los hermanamientos España ocupa el 4º lugar de países europeos. Parece un dato muy interesante, que puede indicar que en España eTwinning tiene un gran éxito, pero observamos que el número de hermanamientos es inferior a la media europea estando en apenas un 25%.



Datos al 14/01/2008 Fuente CNICE

Si nos fijamos en el número de hermanamientos por profesores de un país observamos que España se encuentra en la media europea:



Datos al 14/01/2008 Fuente CNICE

Esto indica que, a pesar de que en España hay un cierto entusiasmo por eTwinning, al comprobar el número de número de proyectos en bruto, observamos en

este último gráfico que, si contamos los hermanamientos por profesores del país, España está sencillamente en la media. Y si lo contamos por proyectos realizados está aun más bajo. Los profesores se inscriben pero no realizan proyectos. Esto nos demuestra que aun es posible una mayor introducción de esta plataforma.

Las últimas estadísticas (1/6/2010) de la propia plataforma también arrojan datos esclarecedores en este sentido (Fuente: etwinning.net 6/2010):

País	Centros inscritos	Usuarios inscritos	Proyectos inscritos antes del 1.6.2009 *	Proyectos inscritos después del 1.6.2009 *	Centros escolares con proyectos activos **	Centros escolares con proyectos cerrados
Alemania	3662	4797	1496	687	600	759
Austria	693	903	322	105	103	144
Bulgaria	1327	1718	560	418	219	231
Bélgica	1057	1469	529	210	168	253
Chipre	327	478	247	92	83	121
Croacia	146	187	7	63	33	12
Dinamarca	887	1258	278	92	99	136
Eslovaquia	1532	2343	823	284	214	349
Eslovenia	398	582	355	156	93	142
España	6275	8128	2110	1036	932	1166
Estonia	637	1417	233	140	86	87
(Macedonia)	117	220	17	148	34	13
Finlandia	1130	1579	539	174	142	295
Francia	8085	10106	2510	1227	1108	1388
Grecia	2588	3028	1583	556	447	725
Hungría	848	1041	343	130	104	145
Irlanda	598	693	255	98	79	140
Islandia	224	303	132	50	45	44
Italia	5813	7988	3018	1062	931	1280
Letonia	478	620	178	125	68	76
Lituania	1160	1505	636	266	210	258
Luxemburgo	74	105	40	17	14	21
Malta	290	706	295	75	47	104
Noruega	727	1120	283	98	95	139
Países Bajos	1106	1786	494	179	172	235
Polonia	8081	10684	3746	1497	1319	1932
Portugal	1419	2351	1050	349	260	373
Reino Unido	7486	9317	2014	1063	955	1091
República Checa	2265	3404	1336	483	347	564
Rumania	3677	5736	1460	1198	1006	885
Suecia	1491	2114	543	210	196	290
Turquía	6130	6792	292	1221	909	361
Total:	70728	94478	27724	13509	11118	13759

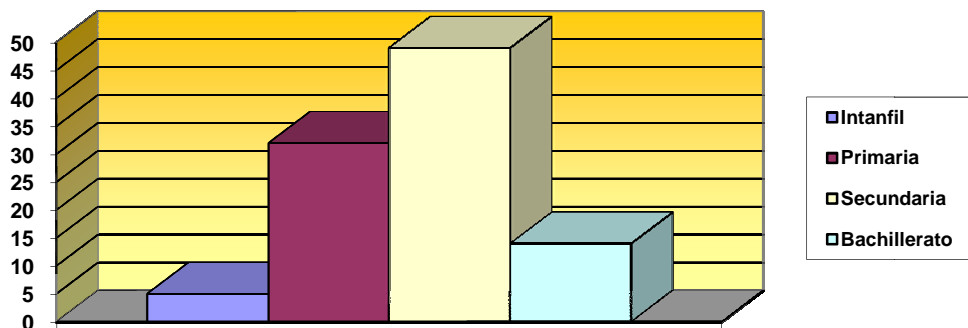
Comprobamos que si bien el número total de profesores inscritos es muy alto, 94.4478, el número de proyectos realizados o realizándose, 41.233, no llega al 50%

de profesores inscritos. Esto indica que más de la mitad de los docentes inscritos en eTwinning no han realizado ni están realizando proyecto alguno. Si tenemos en cuenta que muchos profesores repiten y que en cada proyecto hay dos o más profesores inscritos, la relación entre ambas cifras es aun más significativa. Inscribirse en eTwinning es fácil pero no tanto comenzar un proyecto.

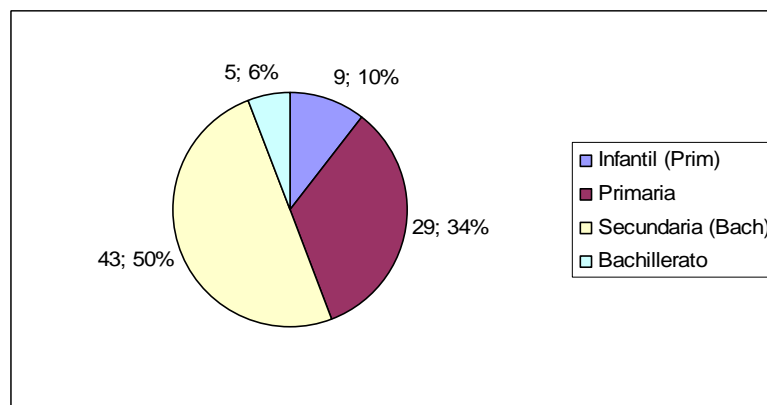
-Nivel académico de los alumnos.

Este indicador en nuestro cuestionario nos permite conocer el nivel que imparte el docente y hacia que alumnos ha dirigido el proyecto.

Si observamos este indicador comprobamos que casi la mitad de los docentes encuestados un 49,4% son de educación secundaria. Seguidos de cerca van los de primaria con un 31,6%. El resto y en menor medida encontramos a los docentes de bachillerato con un 14% y los de E. Infantil con un escaso 5%.



No difiere demasiado de los datos obtenidos por el CNICE en 2008 del tipo de centros que se inscriben en eTwinning en España:



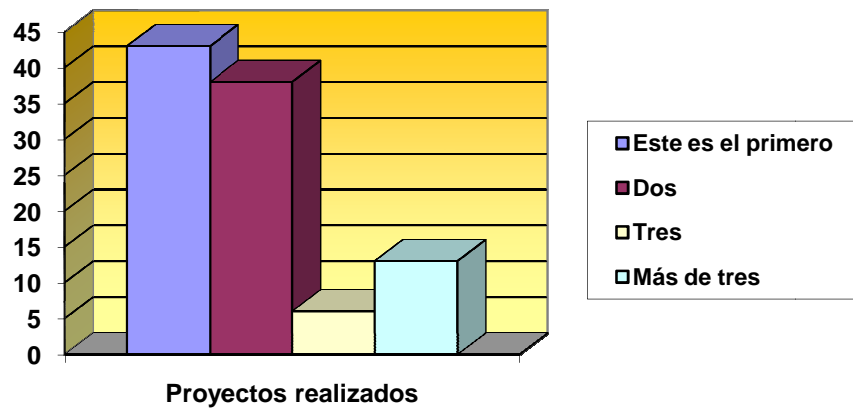
Datos al 14/01/2008 Fuente CNICE

La mayoría de centros son de secundaria y en menor medida de primaria. Los proyectos en Infantil y en la etapa de Bachillerato son muy pocos aunque hay que tener en cuenta que estos niveles no son obligatorios y sobre todo en Bachillerato cuentan con menos alumnos.

Son datos importantes para posteriormente analizar el indicador de la facilidad de la plataforma por parte de los alumnos.

Número de proyectos realizados

En cuanto al número de proyectos realizados, los docentes encuestados son en su mayoría primerizos 43% o este es su segundo proyecto 38% mientras que aquellos que llevan tres proyectos se quedan con un 6% pero son más los que han hecho más de tres proyectos 13%.



Observamos que si bien hay muchos docentes que repiten son más bien pocos los que se animan a realizar más de dos proyectos.

Como comenta una docente:

D: Yo sí lo recomiendo, por eso me meto en estas cosas. Aunque también hay que darse un descanso porque es trabajo, no deja de ser horas de trabajo extra.

Efectivamente realizar un proyecto de este tipo exige del docente dedicar un tiempo considerable fuera de sus horas lectivas para preparar y llevar a cabo el proyecto, por lo que no es raro que tras un par de experiencias decidan esperar un poco para realizar nuevos proyectos.

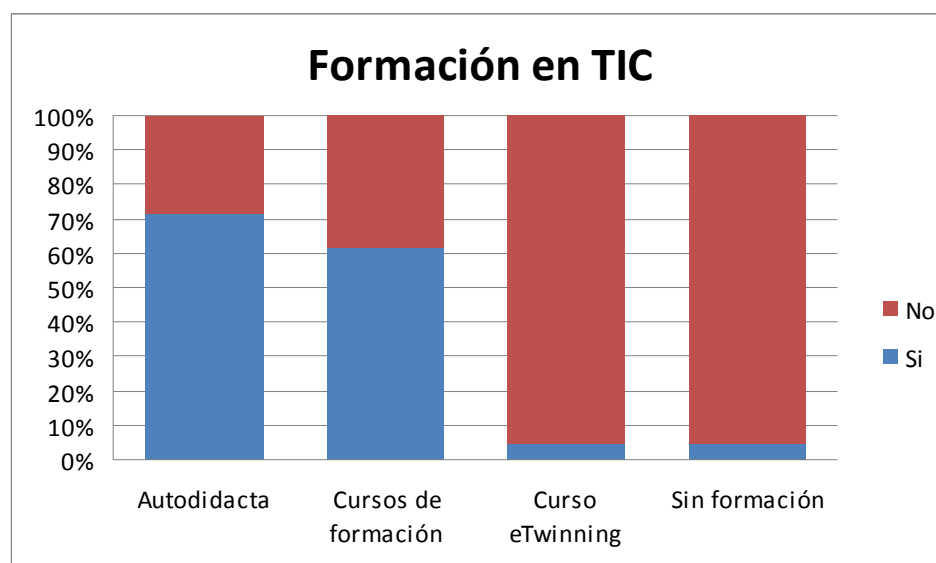
Otro docente comenta:

De hecho si he repetido tres veces es porque para mí ha sido positivo. También da la casualidad que la otra persona con la que empecé sigue queriendo repetir conmigo, entonces es relativamente fácil. Así que como experiencia muy bien.

En este caso el docente cuenta con un socio más o menos fijo lo que facilita seguir haciendo proyectos.

Formación en TIC

En este indicador había que marcar una casilla si se consideraba autodidacta, había realizado cursos de formación, tenía formación específica de eTwinning o no poseía formación. Las casillas no eran excluyentes, es decir se podía marcar más de una. Hemos encontrado que la mayoría de docentes encuestados, un 92% marcó la casilla autodidacta. De ellos un 17% se considera sólo autodidacta. Un 75% ha marcado la casilla de haber realizado cursos de formación. Un 18,3% se considera sólo autodidacta y un 5,8% ha realizado cursos de formación específicos de eTwinning. Tan solo un 1% constata sin formación.



Esto está ilustrado también en varias de las entrevistas. Una de las docentes de IES encuestada afirma:

E: ¿Has realizado algún curso de formación de eTwinning?

D: No yo no. Yo soy autodidacta.

E: Y tu formación TIC ¿Por dónde viene?

D: Bueno en su gran mayoría actualmente es autodidacta. Si que tengo cursos pero son de varios años y en esto de las TIC cuando los cursos son antiguos tienes que ir reformándote mucho. Hice cursos, pero hace varios años en el 2000, 2001, de Internet de implantación de las TIC en los centros educativos, de diseño de páginas web pero muy básico, y luego todo ha sido autodidacta, soy autodidacta.

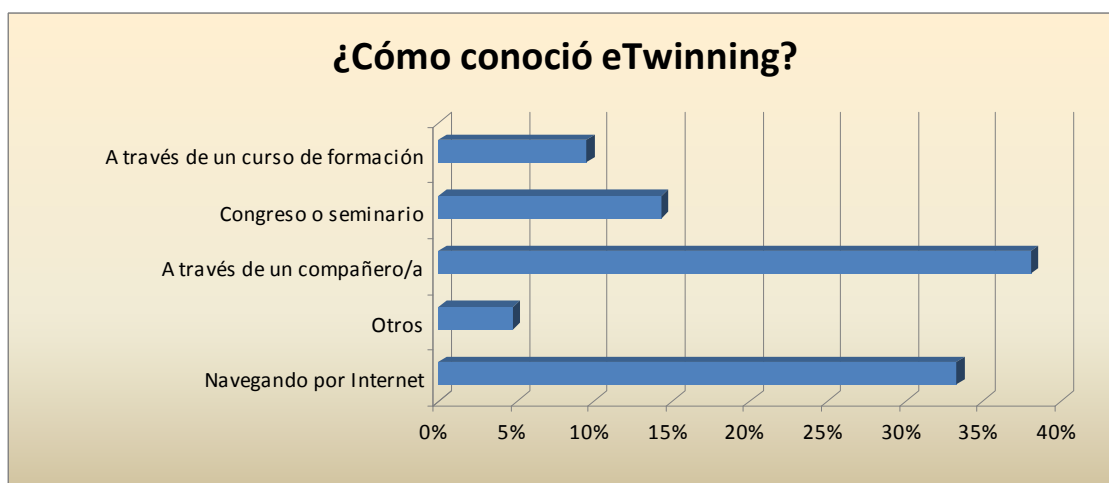
Otra docente encuestada preguntada sobre la formación necesaria para usar la plataforma responde:

D: En principio, si le dedicas muchas horas lo puedes descubrir solo. Pero no vendría mal un pequeño curso acelerado para aprender el manejo de la interfaz. Pero no creo que necesite mucha más formación una persona interesada en usarla.

Este dato contrasta con lo recogido en el estudio piloto en el que todos los docentes encuestados habían recibido un sello de calidad. En este caso en la cuestión de si se ha hecho un curso de formación para el uso de eTwinning, el 71% afirma que sí. Esto demuestra que la realización de un curso de formación para el uso de la plataforma redonda en un proyecto de más de calidad puesto que, como decimos, el total de los encuestados habían recibido el sello de calidad que otorga eTwinning

Como se conoce eTwinning

Por lo tanto en esta encuesta es significativo el escaso número de docentes que han realizado algún curso específico de eTwinning. De hecho y unido al desconocimiento en muchos casos de la existencia de la plataforma es posible que igualmente desconozcan la existencia de los cursos. En la siguiente pregunta se preguntaba por la forma en la que había conocido el docente eTwinning.



Como vemos en el gráfico, la mayoría la conoció a través de un compañero, un 38,41%, o navegando por Internet, un 33%. El resto se reparte entre los que la conocieron en un congreso o seminario, 14%, o a través de un curso de formación un

9, 59%. Parece que el boca a boca y la presencia de eTwinning en Internet es lo que hace que se conozca esta plataforma. En el apartado “otros” podríamos englobar la información que llega al centro o emails, pero es con mucho el menos frecuente, apenas 5%.

Esto se refleja también en las entrevistas. Según comentaba una docente encuestada:

E: ¿Cómo conociste eTwinning?

D: Pues realmente lo conocí a través de mi compañero, (...), que es quien entró en la plataforma por primera vez y que fue el que se estuvo preparando para controlar la interfaz.

En otra entrevista encontramos algo parecido:

E: Y a parte de lo que os comente yo durante el curso ¿te ha llegado información de la plataforma por alguna otra parte?

D: No, nada. Yo ni sabía que existía hasta que tú lo comentaste. Y eso que soy Jefa de Estudios y me entero de todo lo que llega al centro. Y llega mucha información de todo tipo de recursos y eventos pero de esto nada. Esto necesitaría más difusión.

O en esta otra:

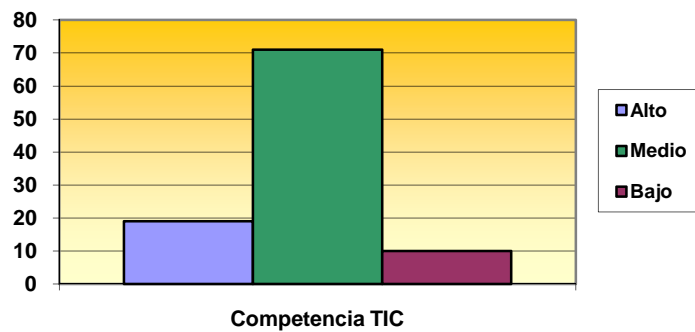
Docente: Pues lo conocí por un compañero que trabaja en una escuela infantil del escorial y me habló de los hermanamientos estos, y pues investigando, investigando di con la página de eTwinning. Empecé, puse mis datos y sorpresa. A la semana y media o dos semanas hubo alguien que me contestó y me propuso trabajar y a partir de ahí todo.

Efectivamente si algo se le puede achacar a la plataforma es la escasa difusión institucional que tiene entre los centros docentes. Esto hace dificulta su expansión y su uso por parte de los docentes.

Nivel de competencia TIC

En este dato podemos ver el nivel que consideran los docentes que tienen en cuanto a competencia TIC.

La mayoría 71% declara que posee un nivel medio, un 19% se considera de nivel alto y un 10 de nivel bajo.



Aunque este dato es algo subjetivo nos indica que la mayoría de los docentes que usan la plataforma se manejan medianamente bien con las TIC. Pero es que incluso ese 10% que indica nivel bajo ha realizado proyectos con ella. Parece indicar que manejarse un poco con las TIC es una condición importante para poder realizar este tipo de proyectos.

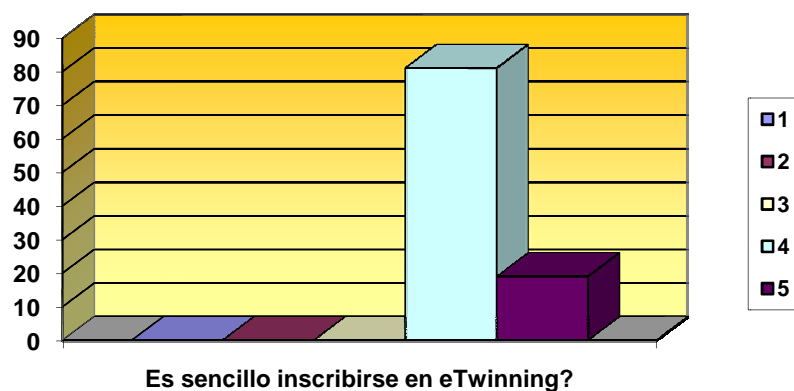
Pasaremos ahora a analizar los datos obtenidos en cada uno de los bloques de la plataforma organizando los resultados en 5 grandes grupos:

- Datos de bloque 1. Valoración de la plataforma.
- Datos del bloque 2. La experiencia de los proyectos
- Datos del bloque 3. Valoración del SNA.
- Respecto al trabajo de valores y actitudes.
- Valoraciones globales.

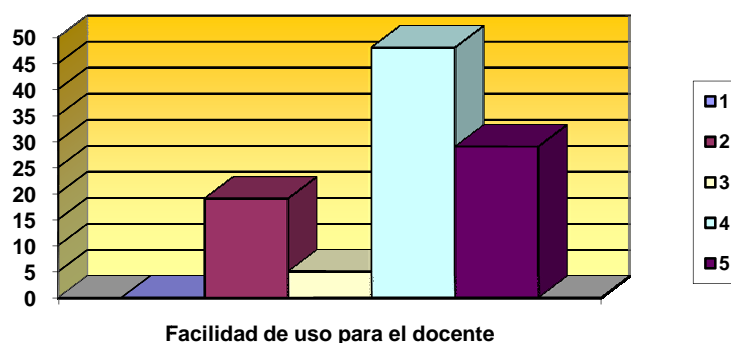
2.4.2. DATOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 1

En cuanto a la valoración de la plataforma

El primer paso para utilizar la plataforma es realizar una inscripción, que a tenor de los resultados es extremadamente sencilla ya que el 98% de los encuestados así lo indica. Esta inscripción está condicionada a la comprobación del status de docente por parte del SNA. En este caso, aun con pocos conocimientos informáticos, es un procedimiento muy sencillo.



En cuanto a la facilidad de uso de la plataforma por parte de los docentes encontramos que la mayoría la encuentra fácil de usar. Un 29% puntúa este apartado con un 5 un 48% con un cuatro un 5% con un 3 y tan sólo un 19% la puntúa con un 2.



Una docente comenta también sobre la facilidad de uso:

D: Sí, surgen bastantes problemas, sobre todo desde que han cambiado la interfaz

E: ¿No te han gustado los cambios?

D: No, me parece más complicada. Y a veces no se pueden conectar...surgen bastantes problemas.

E: Son problemas de ámbito técnico no tanto de dificultad de uso...

D: Sí, exactamente, porque ellos se manejan bastante bien.

Parece que en cierto sentido los problemas vienen más por dificultades de conexión que de dificultad de uso. El SNA también lo reconoce y a veces debe pedir ayuda al Servicio Central Europeo:

Comentabais antes que debéis consultar al servicio central de apoyo ¿en que cuestiones principalmente?

Beatriz- *Pues fundamentalmente cuando tenemos un problema con la plataforma.*

¿A veces no funciona o se bloquea, se cuelga?

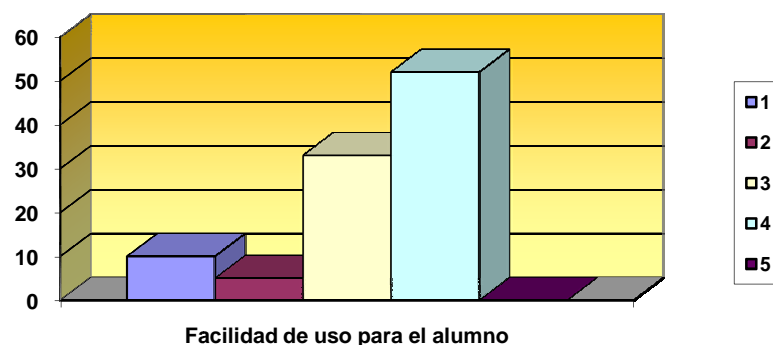
Beatriz - *Exactamente.*

Concha - *Cuestiones técnicas, fundamentalmente.*

Otra docente comenta acerca de problemas con la plataforma:

D: Si eran problemillas de acceso más que otra cosa.

La puntuación baja sensiblemente en la pregunta de que si la consideran fácil de usar para sus alumnos. Aquí un 52% la puntúa con un 4, un 33% con un 3, un 5% con un 2 y un 10% con un 1.



En este dato hay que tener en cuenta la edad de los alumnos que han hecho uso de la plataforma. De hecho en muchos casos, sobre todo en Educación Primaria, los alumnos no hacen uso de la plataforma y son los profesores únicamente quienes interactúan con ella. A pesar de esto el dato es muy positivo.

Preguntada una docente comenta:

E: pero a pesar de haber aprendido sobre la marcha no parece que hayas encontrado muchas dificultades

D: No, no, porque esta plataforma lo que estás utilizando es descargar documentos, subir documentos... De usuario normal.

E: o sea que es más bien sencilla. ¿Y para tus alumnos también?

D: sí, sí. Yo creo que ellos la pueden manejar perfectamente.

Sin embargo, otro docente, con alumnos de la misma edad comenta algo diferente:

E: Bueno vamos a hablar un poco de la plataforma ¿Tus alumnos harán uso de ella? ¿Se meten en el twinspace o interactúan con ella alguna vez?

D: No

E: ¿Porqué?

D: Bueno pues primeramente porque el 80% o más son sé si sabrían utilizar esa plataforma. Yo lo que estoy viendo en la sala de ordenadores es que hay muchos que parecen que sí pero a la hora de ponerse a trabajar y a hacer cosas en concreto no saben manejar el ordenador.

E: O sea que ves demasiada complejidad para la edad de tus alumnos y tal vez no sea adecuado.

D: Yo creo que ellos no sabrían manejarla igual que el tema por ejemplo de... No sé cuando les sacas un poco del ámbito del Messenger, ya no saben, se pierden.

Esta diversidad de opiniones en docentes de 6º curso de primaria se da ante una etapa en la que el docente duda aun de la capacidad de sus alumnos. Este docente en concreto no había intentado que sus alumnos la utilizaran.

Sin embargo entre los docentes de IES la sensación es clara:

E: Entonces, ¿los chavales se manejaban bien con ello, tenían dificultades?

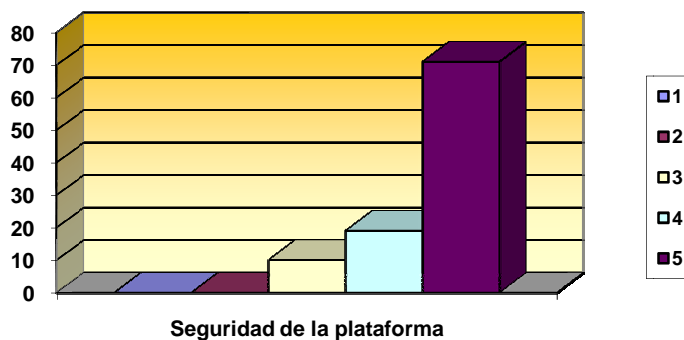
E: Para nada sin problemas. De hecho como una curiosidad, eh, yo les metía la contraseña porque yo era el que les tenía que dar de alta entonces yo les iba dando una contraseña privada a cada uno. Les iba llamando y tal y luego pues algunos de ellos pues la cambiaban.

O estas otras:

D:(...) en general digamos que los alumnos tiene mucha más facilidad que nosotros.

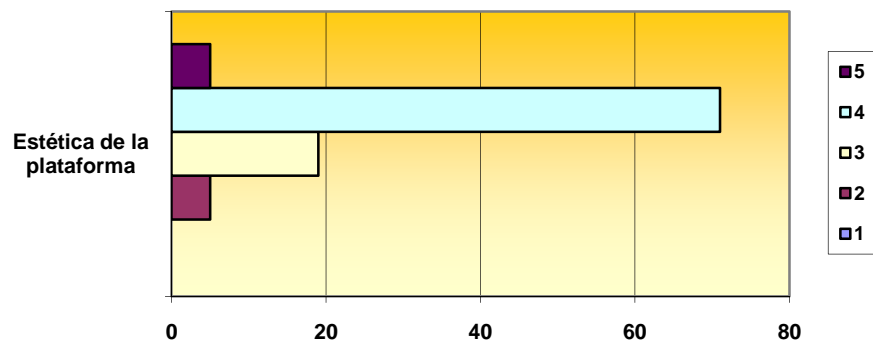
D: Sí porque ellos (los alumnos) se manejan bastante bien.

La seguridad de la plataforma ha sido otro de los aspectos mejor valorados. Un 71% le ha otorgado la máxima puntuación, un 19% le otorga un 4 y tan solo un 10% le otorga un 3. Puntuaciones menores de 2 o 1 no se han dado. Lo cierto es que parece uno de los aspectos a destacar.

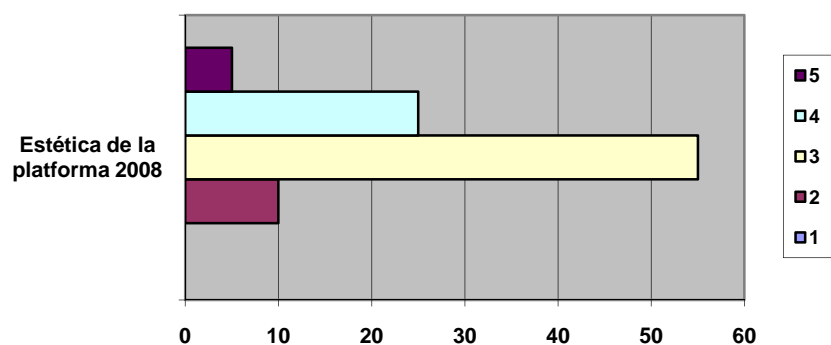


Aspectos también muy valorados por los miembros del SNA. Según Concha Ortiz del SNA “la seguridad y la facilidad de uso, Si .Porque te encuentras gente en eTwinning que sabe mucho de informática pero también gente que no. Se hizo un correo electrónico para poder inscribirse en eTwinning y a lo mejor es el primer email que ha enviado en su vida. Es sorprendente. Es una cosa fácil, sencillita, tiene pocas herramientas., Y en eso radica su facilidad de uso y su éxito”.

En cuanto a la estética de la plataforma, las opiniones son algo más dispares. Nadie la puntúa con un 1 pero un 4,1% la otorga tan sólo un 2 y un 19'9% la puntúa con un 3. A pesar de esto la mayoría 71,7%, puntúa a la plataforma con un 4 y un 4,3% le otorga la máxima puntuación.



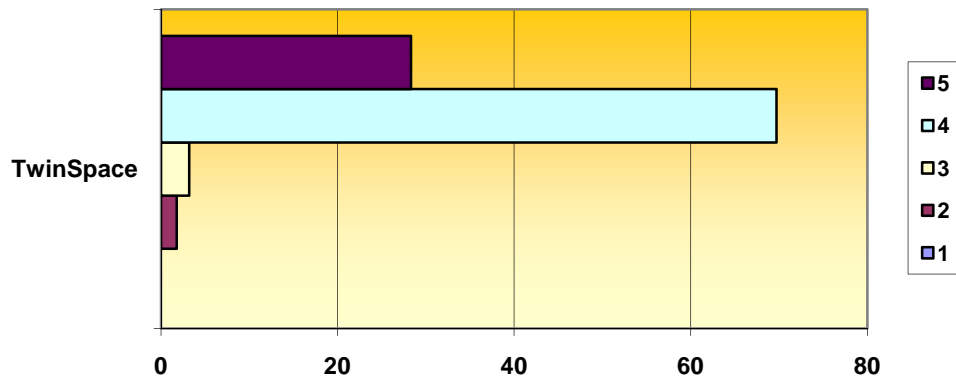
Una estética poco cuidada puede hacer que los usuarios no se interesen por la plataforma aunque en estos casos es un aspecto de una importancia relativa. Hay que tener en cuenta que la plataforma cambió de imagen radicalmente tras su puesta al día en 2009. Si observamos los datos del estudio piloto que se hizo antes del cambio nos encontramos con algo diferente:



La valoración estética era algo inferior a la actual.

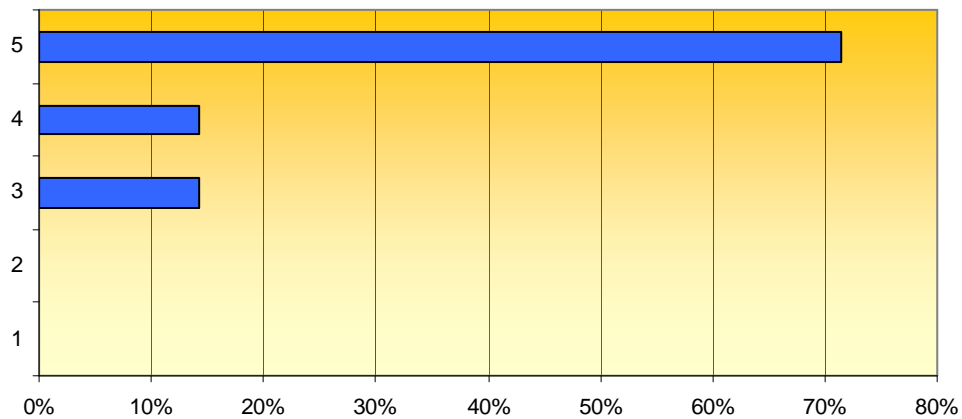
El Twinspace ha sido también muy valorado. Hay que tener en cuenta que es el espacio donde los docentes y alumnos cuelgan sus trabajos y ven los de los otros.

Una herramienta tan importante no puede fallar y parece que no lo hace. Un 28,3% le otorga la máxima puntuación y un 69,7% un 4. Tan sólo un 3,2% le otorga un 3 y sólo un 1,8% un 2.



Otra herramienta muy valorada ha sido el buscador de socios. Es posiblemente la herramienta estrella de eTwinning ya que gracias a ella los docentes pueden encontrar con quien realizar su proyecto o socios para un programa Comenius.

Valore la utilidad del buscador de socios

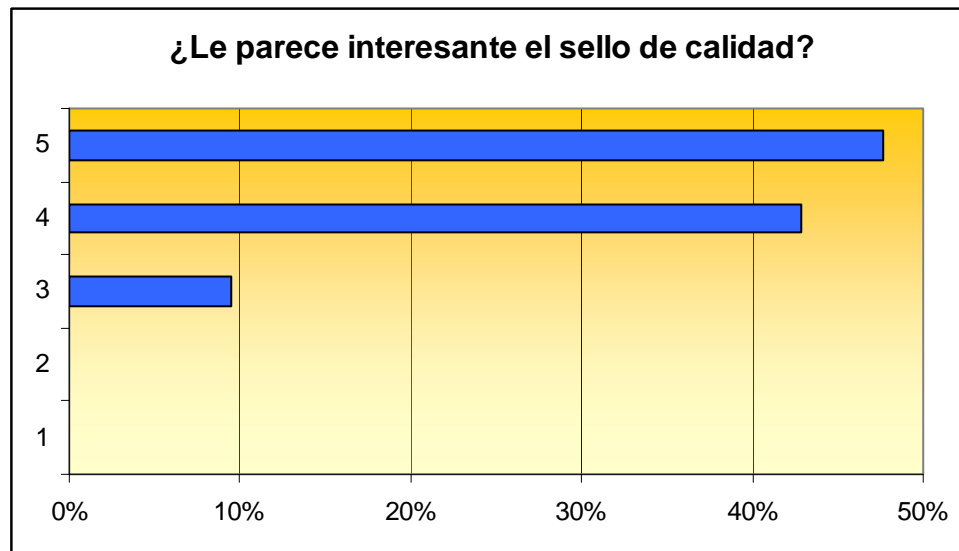


La gran mayoría, 71,8%, la puntúa con la puntuación más alta y tan sólo un 27,2% puntúa con un 4 o un 3.

Como comenta un docente:

El buscador de socios de Twinning, es espectacular, te ayuda mucho.

En cuanto al sello de calidad que eTwinning otorga a los mejores proyectos cada año, parece ser bastante valorado. Un 24% le otorga la máxima puntuación y un 67% un 4. Lo cierto es que es de las pocas recompensas que puede recibir un docente por realizar un proyecto de este tipo.



En algunas comunidades autónomas la realización de un proyecto eTwinning conlleva créditos de formación, pero ocurre en pocas. Como dice una docente encuestada:

E: ¿Por qué crees que no se anima más gente a hacer este tipo de proyectos?

D: Por que da mucho trabajo extra.

E: Y como dices no hay mucha compensación...

D: Ninguna. Yo no tengo ninguna compensación.

O este otro que comenta las razones por las que piensa que no se anima más gente:

Sí se veía desde eTwinning cómo, eh, cómo estaban un poco desesperados porque no estaban encontrando la respuesta esperada por parte del profesorado. Y yo creo que en alguna parte iría mejor si se reconociera a otro nivel...

El sello de calidad parece querer intentar premiar de alguna manera a los docentes que realizan uno de estos proyectos a pesar de que les conlleva trabajo extra.

Otro docente comenta:

D: Yo creo que está muy bien porque cualquier refuerzo positivo a un trabajo siempre viene bien. Y además que alimenta la autoestima y a los chicos... Está muy bien que se premien las cosas

Sin embargo no todos los docentes inscriben su proyecto en la selección que se efectúa para otorgar el sello de calidad. Esto puede deberse a que el sello de calidad no trae consigo ventaja alguna para el docente que ha realizado el proyecto y si acaso para el centro donde se ha realizado ya que le ofrece un elemento de prestigio.

Otro docente comenta:

Bueno es un poco un reconocimiento a algo que estás haciendo y a todos nos gusta que nos reconozcan el valor de lo que hacemos. No porque te vayan a dar mas o te vayan a dar menos, o nada pero si me gusta que a nivel del MEC o a nivel de lo que sea por lo menos reconozcan el trabajo de lo que haces. Igual que me dan un certificado cuando hago un curso pues que me valoren también esto, aunque no me valga para sexenios si es que a mí me da igual. Al final te vuelves selectivo, yo hago esto porque me gusta.

O este otro comentario que ilustra muy bien el sentir del profesorado ante el escaso reconocimiento por parte de la administración:

Tuvimos un encuentro de un fin de semana, y, y un poco el sentir era un poco el sentido de la soledad, ¿no? El sentido de jolín, que esto, pues no estamos teniendo todo el respaldo que tuviéramos que tener.

Resumido muy bien también por esta otra docente:

D: Yo si he notado que a partir del año pasado, todos los proyectos que tú haces o cursos que no son de la Comunidad de Madrid, aquí antes se hacían cursos de la Universidad de no se qué, del CNICE... Ahora no se hace ni uno. Sólo se hacen los cursos de la CAM que cuentan para sexenios y ya está, y lo demás no nos interesa. Si

a estos proyectos les dieran créditos de formación yo creo que la gente se animaría más.

Por otro lado la plataforma ha sufrido cambios este último año que parece que han mejorado en gran medida la percepción de esta. Tal como comentaba un docente:

Entrevistador: *¿Qué te parece en general la plataforma?*

Docente: *A mi me parece que este año está mejor conseguido que otros años.*

E: *que es lo que destacas de lo que más te gusta de ella.*

D: *Ahora el interfaz es más claro, más atractivo para trabajar y tiene más posibilidades. Puedes meter de usuarios a alumnos, que antes no podías hacerlo. Puedes meter de administradores a otros profesores, o sea todo este tipo de cosas han mejorado.*

E: *¿Y qué mejorarías?*

D: *Sobre todo el tema del funcionamiento y de las conexiones. Porque a la plataforma esta le pasa como a Educamadrid, que cuando lo necesitas pues no te funciona, o va muy lento o están en construcción. O sea van mejorando pero yo quiero llegar un día, entrar, lo pongo y me olvido Pero si llego un día no me funciona n puedo poner los trabajos. Al final te desesperas. Pero en general está mejorando mucho.*

E: *O sea que los cambios que se han hecho han sido muy positivos*

D: *Si, si, mucho. Yo te hablo desde hace tres años a esta parte y no tiene nada que ver. Hace dos años y ni punto de comparación. Es que es todo nuevo.*

O esta otra:

E: *Entonces este cambio que se ha dado en la plataforma tú no lo valoras muy positivamente.*

D: *La verdad es que tampoco te puedo dar una valoración negativa porque cuando yo he participado en los proyectos en años anteriores me metía mas que nada en el Chat y este año que me he intentado meter en el blog, en las actividades me he encontrado con más dificultades pero también por un desconocimiento de lo que es la interfaz. O sea que en cierta manera es también culpa mía.*

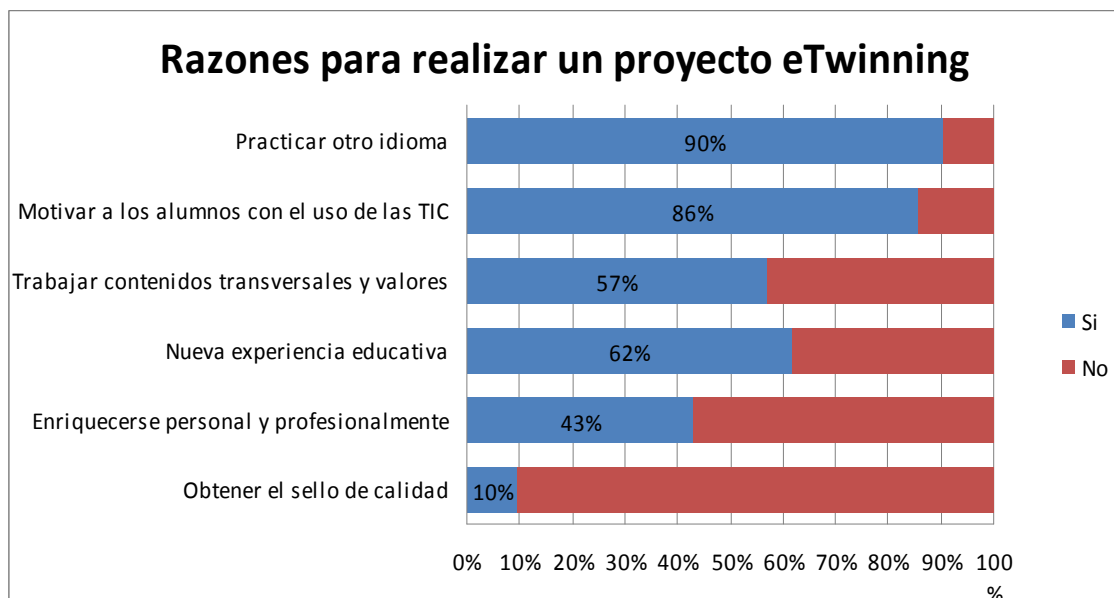
Parece que aunque la plataforma funciona y es atractiva es necesario cierto grado de formación para sacarle todo el partido.

2.4.3. DATOS OBTENIDOS EN EL BLOQUE 2

En cuanto a la realización de los proyectos

En este bloque se preguntaba acerca del proyecto realizado o que se estaba realizando. En el proyecto media la plataforma por lo que las valoraciones aquí expuestas también tienen que ver con el tipo de uso que se hace de ella y de sus recursos para llevar a cabo el proyecto.

La primera pregunta era saber las razones que llevan a un docente a embarcarse en un proyecto de esta índole. Muchos docentes se inscriben en eTwinning pero no llegan a realizar proyecto alguno o colaboran de una manera muy escasa en un proyecto ajeno. Las contestaciones de los docentes a esta pregunta se reflejan en el gráfico adjunto.



Hay que tener en cuenta que en esta pregunta se podía marcar más de una casilla por lo tanto lo que se ve reflejado en la gráfica es el porcentaje de marcajes de cada casilla. Como vemos la principal razón para embarcarse en un proyecto es para

practicar otro idioma o para promover el uso de las TIC. Estas razones son las que más suelen tener en cuenta los docentes entre los objetivos de los proyectos que realizan. También es interesante el dato de que más de la mitad de los docentes ven en estos proyectos una manera de trabajar contenidos transversales y valores, además de ser una nueva experiencia educativa. Enriquecimiento personal y profesional es marcado por un 43% y tan sólo un 10% reconoce estar interesado en el sello de calidad.

Algo corroborado en las entrevistas:

E: Pero cuales fueron las razones por las que te embarcas en un hermanamiento.

D: Sobre todo a nivel de alumnado. Pues para darle al alumnado otro tipo de recursos, sobre todo en la enseñanza de idiomas. No por mi, sino para que ellos se pudieran beneficiar de eso, que conocieran otra gente y que pudieran practicar con ellos.

O estas otras respuestas:

D: Hombre pues básicamente para que entren en contacto con alumnos de otros centros, que vean cómo viven que hace, sacarlos fuera del centro. Y también que sea una oportunidad para que le inglés que están aprendiendo tiene una función práctica que vean que les sirve para comunicarse con otros alumnos.

D: (...)y bueno la idea de hacer esto me parecía buena para mis alumnos ya que permitía mejorar sus competencias en castellano y para apoyar mi asignatura

También desde el SNA:

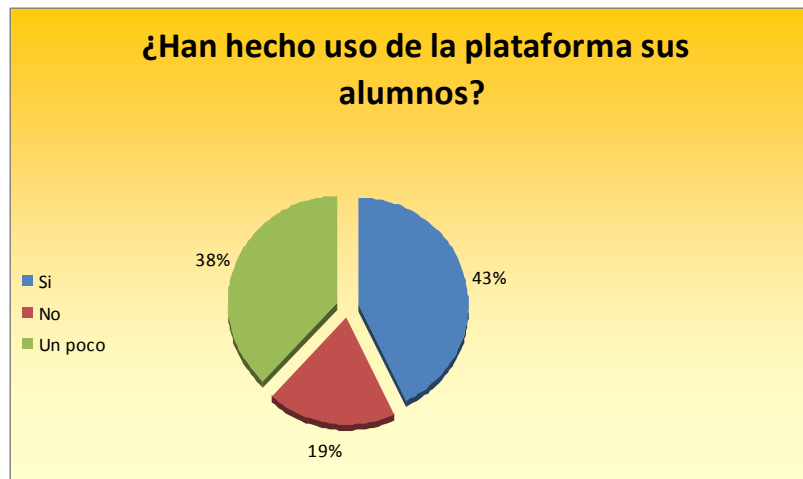
Por qué cree que un docente se embarca en un hermanamiento?

Concha- Las razones son de lo más diversas, desde el que te dice estoy aburrido en clase y quiero hacer algo nuevo. Luego hay muchos profesores de lenguas extranjeras que lo ven como una herramienta fantástica. Pero además hay profesores con inquietudes para ellos y para sus alumnos que ven que realizar un proyecto eTwinning como abrir una ventana a sus alumnos. Recuerdo que había una

profesora de Inglés de un CRA de Valladolid, me decía que yo estoy con niños de 4 o 5 aldeas y ¿de que otra manera pongo yo a mis niños en contacto con el mundo exterior? Pero hay motivaciones de lo más diversas.

La siguiente pregunta era conocer si los alumnos habían interactuado con la plataforma. Como pudimos comprobar en el estudio de casos esto no es necesario ya que es el docente el que toma la decisión según varios factores: el tipo de proyecto, la edad de sus alumnos, etc. Esto es más fácil que se de en los proyectos que se realizan en la etapa de secundaria o bachillerato.

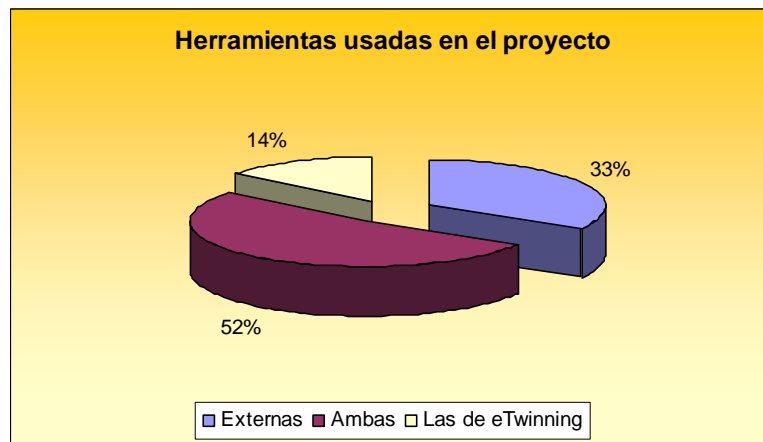
Algo más difícil es en primaria aunque no tanto en los últimos cursos y casi imposible en los primeros cursos de primaria o en infantil. Tal como vemos en el gráfico la mayoría de los alumnos la usa en mayor o menor medida. Un 19% reconoce que sus alumnos no han hecho uso de ella.



En este punto hay que tener en cuenta la edad de los alumnos que han hecho uso de la plataforma. Como vimos anteriormente el porcentaje de alumnos de secundaria es el más elevado.

Otra pregunta que refleja el uso de las herramientas propias de la plataforma era la que preguntaba sobre el tipo de herramientas utilizadas. Como vimos en los

estudios de caso no es raro que los docentes se inclinen por herramientas que ya conocen. De hecho en la encuesta se establece lo siguiente:



Esto nos indica que son pocos los docentes que usan exclusivamente las de herramientas de eTwinning. La mayoría usa además o exclusivamente herramientas externas.

También es reflejado en diversas entrevistas.

(...) las aplicaciones como el blog de este año son más utilizables que las anteriores. Con respecto a lo que había en el año anterior o en el anterior ha mejorado muchísimo. Pero nosotros pues quizás por que empezar a utilizar algo que no conoces también te lleva mucho más tiempo, pues lo que hacemos es llevarlo a cabo a través de las herramientas que ya conocemos. Tanto la otra persona como yo. Si yo conozco como se utiliza Blogger porque lo veo más sencillo pues es menos tiempo que tengo que dedicarle.

O esta otra:

(...) el coordinador, bueno el 1º fue hace ya 3 años entonces la plataforma no funcionaba tan bien, y en su opinión era mejor abrir un blog normal y corriente. Pero en el segundo ya estaba mejor y he visto que este año la plataforma funciona mejor.

Incluso desde el propio SNA se dan cuenta de esto. Una asesora comenta lo siguiente:

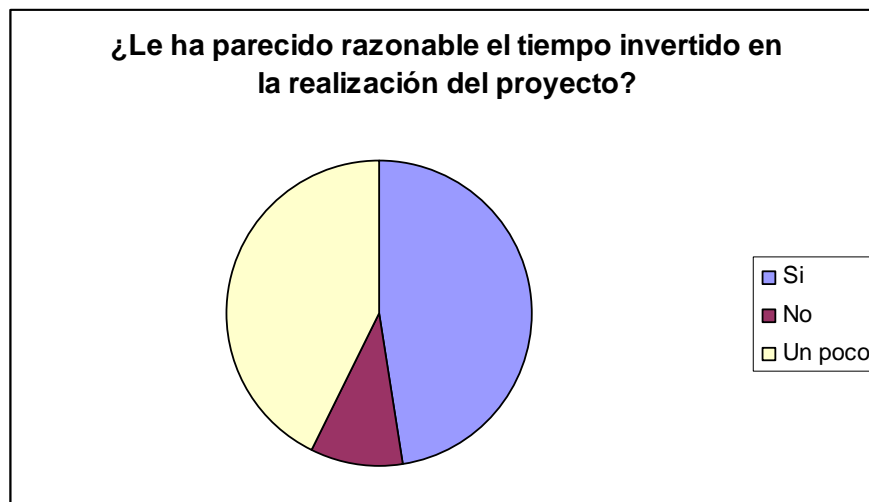
(...) todo el mundo ha oído que existen wikis, que existen blogs y todas esas herramientas de la Web 2.0, y en ese sentido es dar una respuesta a esa demanda. Que luego hagan un uso más profundo o no, pues eso está por ver. Pero se cubre esa demanda que había. Cada vez estábamos observando más que la gente estaba buscando herramientas fuera del Twinspace, porque este se había quedado un poco pequeño, digamos.

(...) uno de los objetivos es que la gente vuelva otra vez al espacio de trabajo que nosotros les proponemos, sobre todo por un motivo que nosotros valoramos mucho que es la seguridad. Ya que trabajar en ese entorno el que entran sólo las personas que tú decides que entren, que puedes hacer público esto sí y esto no, pues da a los profesores mucha tranquilidad el trabajar en un entorno seguro. Que a veces quizá no le damos la importancia que puede llegar a tener y que a veces corremos unos riesgos de los que quizá ni siquiera somos conscientes. En ese sentido nosotros ofrecemos esa parte de seguridad, de un entorno seguro.

A raíz de esa situación uno de los cambios más importantes en la plataforma fue la de añadir herramientas internas que permitieran el trabajo colaborativo sin tener que salir de la plataforma, como el TwinBlog.

Lo cierto es que ambas posibilidades tienen sus ventajas e inconvenientes y será en último término el docente quien apueste por las herramientas que más le convienen, posibilidad que antes de las reformas eran mucho menores.

Otra pregunta sobre el proyecto versaba sobre el tiempo dedicado a su realización. En esta pregunta una gran mayoría, 89%, declara que sí o al menos en parte y tan sólo un 11% declara que no.

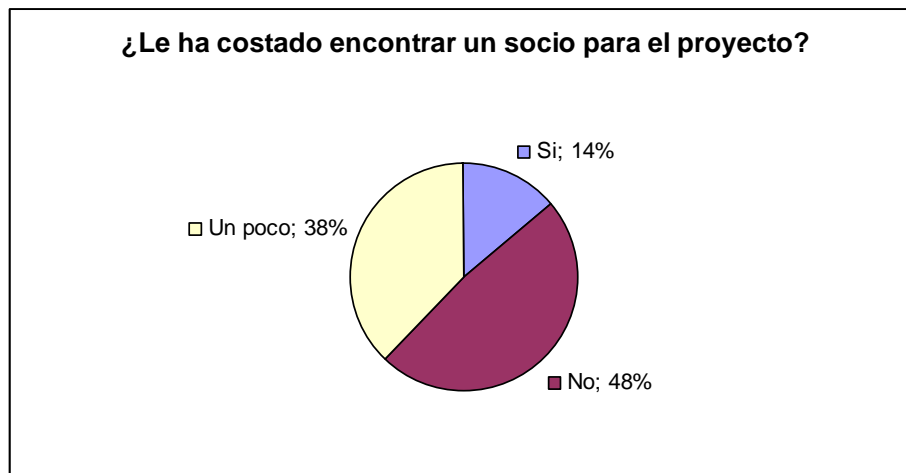


Lo cierto es que la duración del proyecto es bastante bien aceptada, ya que suele ser consensuada por los socios. Pero tras una primera experiencia algunos docentes ven que realizar un proyecto demasiado largo puede desmotivar a los alumnos:

D: el principal problema que encontré es que los chavales empezaron con mucha fuerza y se van desinflando. Es decir, a lo mejor los proyectos tienen que ser, nosotros sacamos la conclusión de que a lo mejor un proyecto a un año, a lo mejor es muy ambiciosos porque se van desgastando, ¿no? Y que a lo mejor es mejor proyectos menos ambiciosos, más cortitos.

Además, también hay que tener en cuenta que el docente debe invertir mucho tiempo en la preparación previa del mismo y es tiempo que hay que añadir a la realización del proyecto.

Respecto a la dificultad de encontrar socio para el proyecto, a la mayoría parece que no le ha costado nada o si acaso un poco. No parece ser esta una dificultad para la realización de los proyectos a no ser que se quiera realizar algo muy específico o con algún país en concreto. Si se es flexible encontrar socio no es ningún obstáculo.



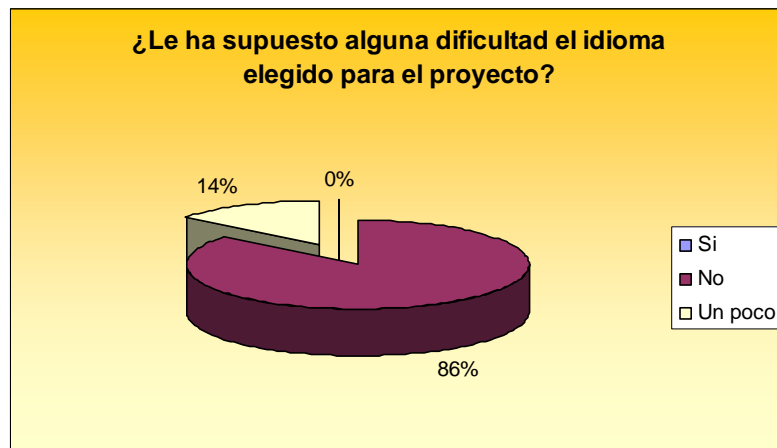
Para ilustrar esto un docente comenta al respecto:

E: *¿Es difícil dar con un buen socio, entonces? ¿Piensas que puede ser difícil?*

D: *No, no, eso no es difícil, lo que pasa es que, lo que no es tan fácil luego es conectar, conectar con lo que tú quieres, es decir, hay una descompensación, yo en inglés si lo encuentro difícil porque no hay suficientes centros educativos ingleses que estén interesados en el español.*

Este docente en concreto tiene dificultades porque busca un centro inglés que quiera un intercambio con uno español y eso puede ser más difícil.

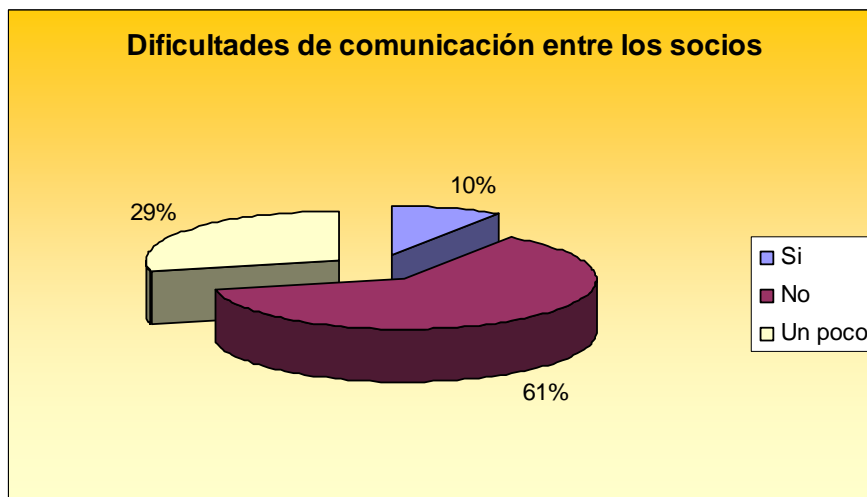
El idioma del proyecto podría ser un obstáculo ya que se suele hacer en una lengua que no es la nativa de los participantes. Sin embargo, los docentes encuestados no lo reflejan en absoluto. Principalmente porque la lengua es negociada por los participantes y suele ser uno de los contenidos a desarrollar en el proyecto. La mayoría opina que no frente a un 14% que declara que un poco. Nadie responde que sí.



En relación con esta pregunta estaba la siguiente. ¿Se han dado dificultades de comunicación entre los socios? Dichas dificultades podrían deberse a la lengua elegida o a aspectos técnicos de la propia plataforma. La mayoría responde que no, aunque es significativo el número de docentes que declara que si o que un poco 29%.

Podemos ilustrar esto con el comentario de un docente:

Entonces, principalmente y luego pues eso, un poco la sincronización de ritmos, lo que hemos hablado, un poquillo, que, que es difícil, oye que estoy muy liado no puedo contestarte y tal y como el profesor esté liado pues en realidad luego eso un poco, hace aguas, está un poco esperando, está, puede estar muy descoordinado.



Las asesoras del SNA comentan algo también sobre estos problemas de comunicación:

Entrevistador: *¿Cómo actuáis cuando hay problemas de comunicación?*

Lourdes - *Pues con suma delicadeza y diplomacia a poder ser. Luego quien actúa son ellos y esperamos que lo hagan así. Pues hombre, tratando en el mejor de los casos de llegar a buen término. Manda un correo a tu socia preguntando si es que está de vacaciones, si es que está enferma. Luego ya pues aumentando el grado de dificultad si es que ya no está interesada en el proyecto. O cosas así. Porque hemos discutido que sería lo mejor que si por mail, por fax, por teléfono, porque todo eso tiene unas claras implicaciones. Cuando tú envías un papel o incluso llamas a un sitio y no sabes quien te va a contestar y preguntas por alguien y el que te responde se pregunta porque llaman a esta persona. Por eso hay que hilar bastante fino en los textos que se envían por email.*

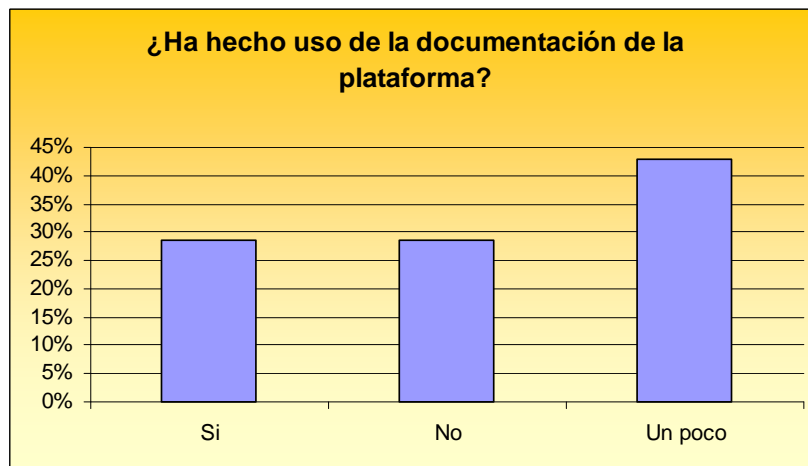
Concha - *Pero no solemos intervenir nosotros ¿no?*

Lourdes - *Ah No nosotros no*

Concha- *Nosotros aconsejamos al profesor. Vuélvele a escribir...*

Beatriz -*Lo mismo que hablamos antes de la flexibilidad de eTwinning que no tienes que rendir cuentas si no quieres pues nosotros contamos también que dentro de esa flexibilidad pues que se organicen como pueden. Hay cosas que les aconsejamos. Pues eso que haya una preparación previa, que existan unos acuerdos previos para que las cosas funcionen mejor, que luego no haya sorpresas, que se vaya según lo establecido..Porque a veces pasa eso que como no han hecho un plan previo bien definido pues hay malentendidos. Si tú tienes un plan establecido le puedes decir a la otra persona –oye que no estamos cumpliendo los plazos o lo que nos habíamos marcado. Pero lo que decía Concha, nosotros procuramos no entrar ahí directamente porque es una cuestión delicada. En cualquier caso si viéramos que la situación lo requiere podemos ponernos en contacto con el SNA del otro país. Pero solamente en casos muy, muy concretos.*

Otro aspecto es si se ha necesitado de la documentación presente en la plataforma. Un gran porcentaje ha hecho uso de la misma, un 72%.



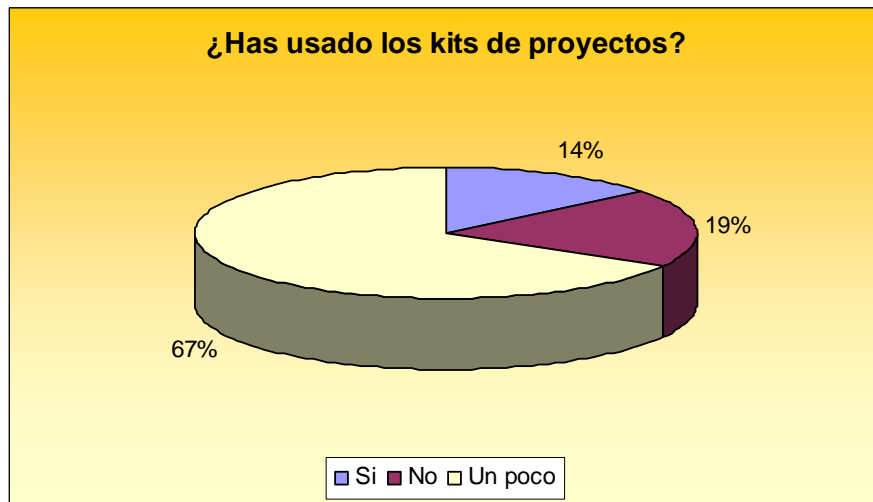
Esta documentación se ha ido actualizando con las nuevas herramientas incluidas y es muy bien valorada por los docentes como refleja la entrevista:

(...)no de eso no había nada. Cómo subir imágenes, cómo subir videos. Hay más documentación e incluso algún video que te va explicando como hacerlo. De hecho el tema del wiki hasta este año no existía, el tema de subir un video pues era complicadísimo. El poner un objeto multimedia pues casi imposible.

E: *Así que hay nuevas herramientas y te explican como usarlas.*

D: *Si, si. Como entrar como hacerlo...A través de la ayuda que te viene te lo explican.*

Otro aspecto interesante de la plataforma son los kits de proyectos. Como explicamos en el apartado dedicado al funcionamiento de la plataforma estos kits permiten comenzar el proyecto de una forma rápida ofreciendo ideas de desarrollo muy completas. Esto facilita mucho la labor de los docentes ya que pueden usar o adaptar un de estos kts.



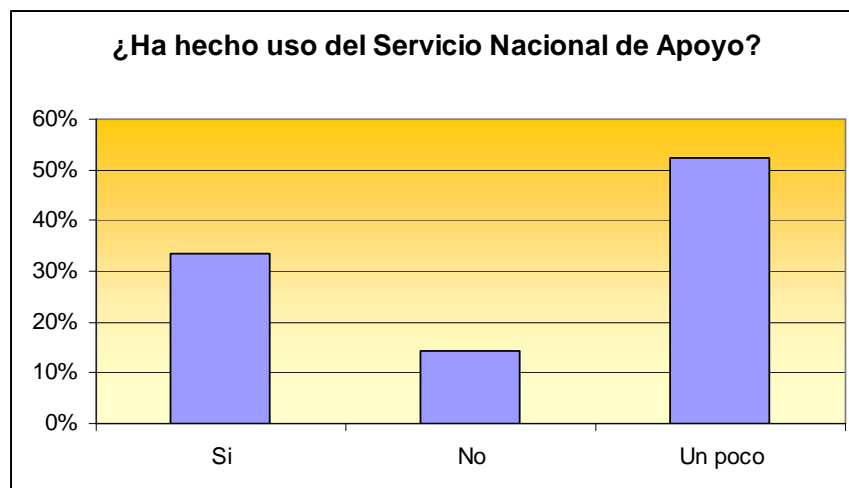
La mayoría de los docentes los usan en mayor o menor medida, un 81%. Esto demuestra el éxito de estos kit. Preguntado un docente por el uso de un kit responde:

E: Además has elegido un Kit de proyecto para este proyecto ¿Por qué?

D: Bueno está un poco adaptado. Básicamente porque Te facilita la tarea. Los Kit son una manera fácil de comenzar un proyecto y de ahorrar tiempo en la planificación. Se pueden adaptar.

2.4.4. RESPECTO AL SERVICIO NACIONAL DE APOYO (SNA)

Otro pequeño bloque está dedicado al Servicio Nacional de Apoyo. Este servicio existe en todo los países y proporciona ayuda a los docentes que quieran realizar un proyecto. Su uso está bastante extendido entre los docentes encuestados.



La mayoría declara haber hecho uso de este servicio en mayor o menor medida.

Esto refrenda la afirmación del SNA respecto a la existencia de este servicio:

¿Es pensable una acción como la de eTwinning sin un SNA o por lo menos al nivel que se está dando ahora mismo?

Concha - Hombre quizás se podría dar. De hecho antes de que existiera eTwinning pues había centros que se habían localizado de alguna manera y habían empezado a trabajar. Quizás con el número de proyectos que tiene eTwinning y con la calidad de los proyectos quizás no. Sería necesaria la existencia de este servicio.

Lourdes - Luego también hay que contar con la parte técnica. Tú puedes trabajar con una plataforma pero cuando las dificultades técnicas aparecen si no hay alguien que te las solucione. Hay veces que por un problema nimio te impide trabajar tres días. Eso en el mejor de los casos si eres capaz de resolverlo por ti mismo. En

cambio aquí lo normal es que recibes un mensaje y si justo estás trabajando lo resuelves al momento. Entonces con el mismo éxito yo lo dudo.

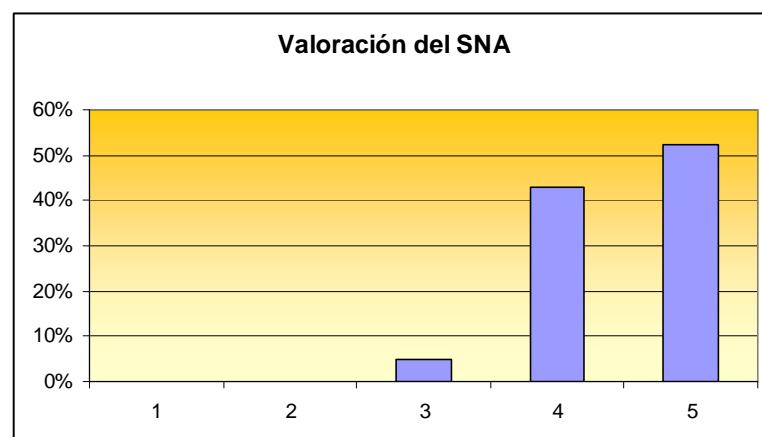
Beatriz - *No podría hacerse cargo de una labor así solamente un servicio central de apoyo, sería prácticamente imposible.*

Concha – *Otra cosa muy importante es que gracias a los SNA se garantiza que todo el que está registrado en eTwinning es profesor.*

Otro aspecto preguntado es la calidad de dicho servicio. Se pedía al docente que evaluara la rapidez del servicio y valorara en general la ayuda recibida. Respecto a la rapidez de respuesta la mayoría se muestra satisfecha.



Algo parecido ocurre con la calidad del servicio. La mayoría le da la puntuación más alta.



Como comenta una docente:

E: ¿Has hablado con el servicio de asesoría en algún momento?

D: *Sí, sí y fenomenal. Tengo que decir que muy bien, muy bien.*

E: *¿Por email, teléfono?*

D: *Pues principalmente por email pero también por teléfono. Tuve que llamarles cuando no aparecía twinspace a ver que pasaba y me contestaron rápidamente, se tomaron mucho interés, me solucionaron el problema. El problema quedó solucionado. Y cualquier duda que he tenido, me han ayudado me han asesorado me han dicho de algún enlace. Porque me dijo mi socia turca de que se podía solicitar ayuda para realizar un conocimiento presencial, de viajar y demás, que yo no tenía ni idea y hablando con el SNA me comentaron de esa posibilidad y del Comenius. Muy bien.*

En general es un servicio muy bien valorado como reflejan estos comentarios de docentes:

Si es cierto que tuve un problema de cómo colgar los Vokis y tuve que contactar con una de las chicas del SNA a la que a demás conocía personalmente después del congreso. Y muy bien, funcionaron muy bien.

O este otro:

F: Pero, ¿les has contactado por ejemplo para algún asunto técnico o alguna duda que tuvieras?

E: *Sí. No recuerdo que, pero sí contacté. De hecho me pasaron con la persona especializada ahora mismo no me acuerdo del nombre y recibí enseguida una respuesta y todo eso. O sea que*

F: ¿Mediante email?

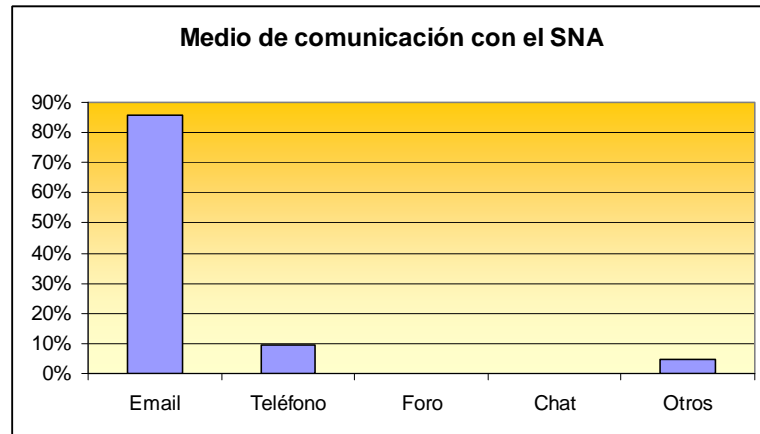
E: *Mediante email y alguna vez me pasaron por teléfono*

E: *Y me dijeron, mira esto lo puedes encontrar en tal, tal, tal. Y nada muy bien, la verdad es que sí, yo estaba muy contento, muy bien, muy bien.*

F: *Es un servicio interesante, que tengas ahí ese servicio de apoyo.*

E: *Sí, sí sí, sí, o sea, en ese sentido yo me sentí respaldado, ¿no? Luego otra cosa es que tú veas y eso que, que esto requiere pues un esfuerzo considerable y todo eso pero sí, sí, la verdad es que muy bien.*

Como vemos también en el cuestionario, el email es el medio predilecto por la gran mayoría de contactar con el SNA, y tras él pero muy de lejos el teléfono.



Posiblemente sea el desconocimiento del servicio una de las razones que puedan motivar que no se use, como comentaba una docente:

E: Sabes que desde el ITE antiguo cnice..

D: Si el ITE, he hecho varios cursos con ellos

E: Pues hay un servicio de accesoría que te ayuda con el proyecto

D: ¿Ah sí?

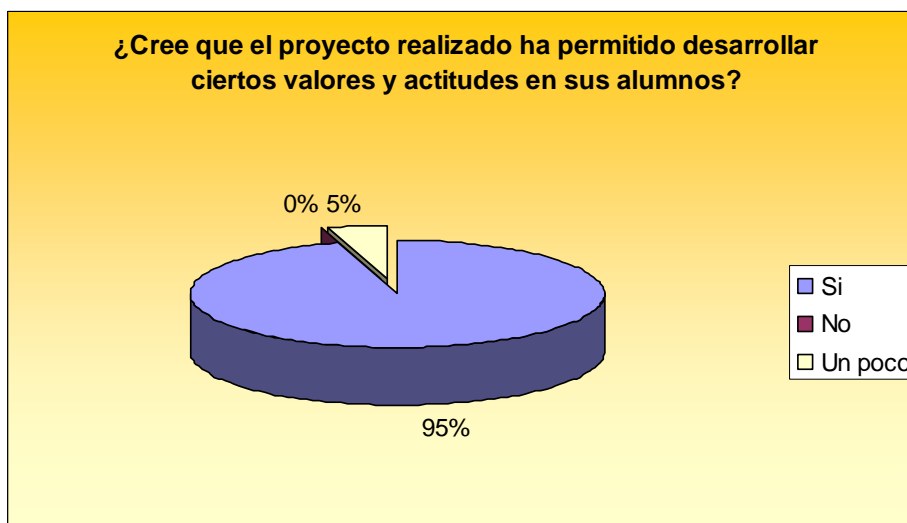
E: Has recurrido a ellos por algún problema de alguna clase.

D: No, nunca. ¿O sea que es del ITE esto?

2.4.5. RESPECTO A LOS VALORES Y ACTITUDES.

Aquí vamos a agrupar las preguntas relativas a los valores y actitudes que se pueden trabajar mediante esta plataforma y sus proyectos.

La primera pregunta era de ámbito general. La mayoría de docentes encuestados opina que el proyecto realizado permite trabajar ciertos valores y actitudes en sus alumnos.



Es un dato importante ya que independientemente del tipo de proyecto el trabajo de actitudes y valores se da siempre según el docente.

Los docentes entrevistados opinan de la misma forma:

E: ¿Crees que proyectos de este tipo pueden ayudar a generar valores y actitudes en los alumnos?

D: Si, claro que sí. En el momento que entra en contacto con otra gente y esas personas son de la misma edad que ellos, en muchos casos de razas diferentes y de culturas diferentes pues ya estás creando aquí un vínculo de respeto hacia la otra persona. Porque a partir de que tú empiezas a ver el trabajo de un compañero tuyo en otro país y ellos ven lo que tú haces yo creo que el respeto hacia la otra persona está siempre presente y es esencial.

O este otro:

D: Yo creo, yo creo que sí se valora, sí se, sí se consigue trabajar valores y actitudes, (...) hoy en día que lo tienen prácticamente todo pues bien eTwinning tiene la virtualidad de ofrecer eso aunque luego se pueda un poco disipar con el tiempo y todo eso pero la verdad es que a los chavales les gusta, les gusta bastante, en ese sentido el valor, el valor de la tolerancia, el de la interculturalidad y todo eso, si, yo creo que es bastante real.

Y esta otra opina lo mismo:

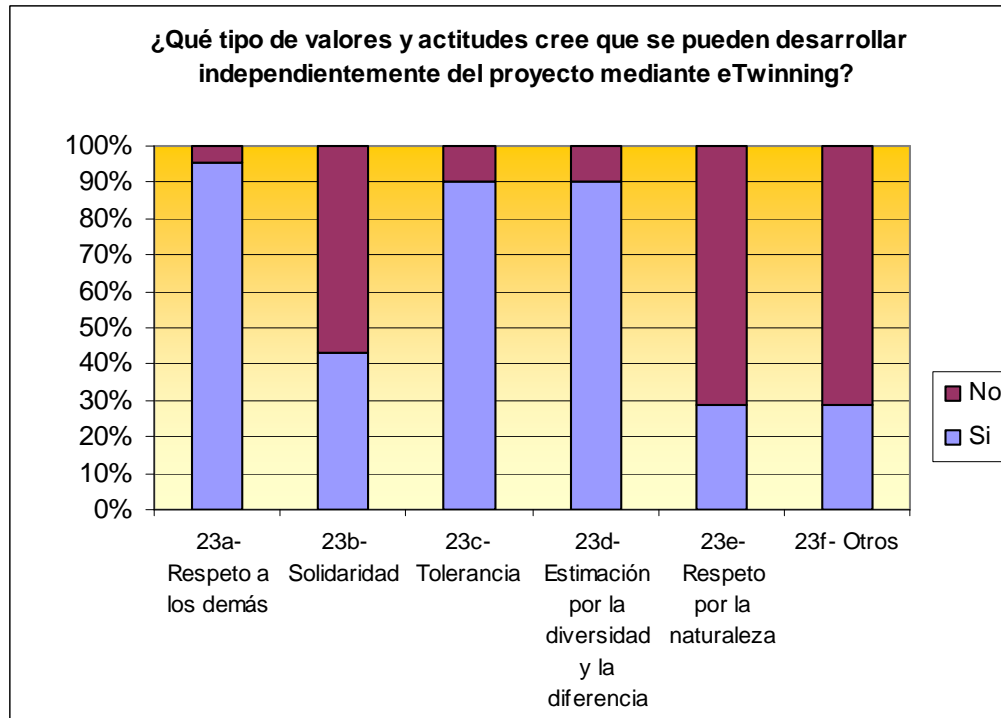
E: ¿Tú crees que se pueden trabajar valores y actitudes mediante un proyecto eTwinning?

D: Si, si, por supuesto.

E: ¿De qué tipo?

D: Pues por ejemplo, el respetar las costumbres y las creencias que tienen en otros países, Aquí por ejemplo, en Galapagar, puede parecer una tontería, pero se sienten orgullosísimos de tener un torero de primera línea. Entonces yo sé que para los ingleses o para los belgas esto puede ser algo terrible pero bueno, no hay porque.... pienso que todos los temas son tratables, pueden estar a favor o en contra pero deben conocer y respetar todas estas cosas.

Además, se invitó a los docentes a especificar el tipo de valores y actitudes que se trabajan a través de un proyecto.



Como vemos en la gráfica los valores más trabajados mediante los proyectos parecen ser aquellos que tienen que ver con el intercambio cultural que se da en el desarrollo de estos proyectos. El respeto a los demás, la tolerancia y la estimación por la diversidad y la diferencia ocupan lugares destacados. La solidaridad también fue un valor muy puntuado. El valor de respeto a la naturaleza se introdujo a modo de control ya que se dará en función del tipo de proyectos al igual que la categoría “otros”.

Los propios docentes lo tienen también muy claro:

E: Con esta herramienta trabajas contenidos curriculares pero yendo más allá ¿tú crees que se pueden trabajar también valores y actitudes?

D: Si por supuesto.

E: ¿De qué tipo?

D: Pues sobre todo valores cívicos. Que si tú pretendes comunicarte con otra persona tienes que tener una serie de valores pues respeto hacia los demás, apertura de mente, la solidaridad también. Porque esto te permite conocer personas con unas circunstancias completamente diferentes a las tuyas. Comprensión entre diferentes culturas. Porque esto es al fin y al cabo un intercambio cultural.

E: ¿Favorece la integración del alumnado la plataforma?

D: Sí, totalmente, porque se dan cuenta que en todos lo lugares del mundo hay gente con ideas, pensamientos, con sentimientos similares a los suyos y que no todos los seres humanos somos tan diferente sino que nos parecemos mucho. Da igual de donde seamos y como seamos.

Y finalmente este comentario al respecto:

D: Sí, totalmente, porque se dan cuenta que en todos lo lugares del mundo hay gente con ideas, pensamientos, con sentimientos similares a los suyos y que no todos los seres humanos somos tan diferentes sino que nos parecemos mucho. Da igual de donde seamos y como seamos.

2.4.6. VALORACIÓN GLOBAL DE LA EXPERIENCIA

Finalmente agruparemos en este apartado las preguntas que reflejan la valoración general de la experiencia tras el proyecto.

Como vemos la gran mayoría de docentes encuestados 91% valoran muy positivamente su experiencia.



En las entrevistas se ve también eso claramente:

E: Bueno y respecto a los objetivos que te planteaste al principio ahora que ya está el proyecto finalizado, ¿crees que los has conseguido?

D: Sí, sí. Muy bien se han superado las expectativas, por eso que te conté. Yo no esperaba que los chicos fuesen capaces de trabajar como lo han hecho, de engancharse de esta manera y de seguir y de entrar ahí y hacer todo lo que se les estaba pidiendo y más cosas.

(...) E: les ha ampliado horizontes

D: sí totalmente. Yo creo que sí. Y a mi también. Es verdad. Porque parece que estás aislado trabajando en tu aula en tu colegio. No tienes muchas veces idea de lo que hace tu vecino y mucho menos de lo que están haciendo en otros países. A mi esto me ha hecho ver pues como trabajan estos chicos ver otros centros, porque también hemos mandado fotos de las clases, de las aulas y esto te hace ver todo con otra perspectiva.

E: ¿te ha merecido la pena?

D: Sí sí. De hecho se lo voy a vender al claustro

O esta otra docente:

E: Este proyecto o los que has realizado ¿han respondido a las expectativas que te habías creado al respecto?

D: Han superado todas mis expectativas. Yo nunca pensé en llegar a tener un intercambio, en llegar a conocer a las personas con las que estaba comunicándome a través de la plataforma. Porque realmente los profesores de lengua castellana no tenemos esa idea de tenemos que hacer un intercambio. Ahora creo que debemos cambiar esa mentalidad

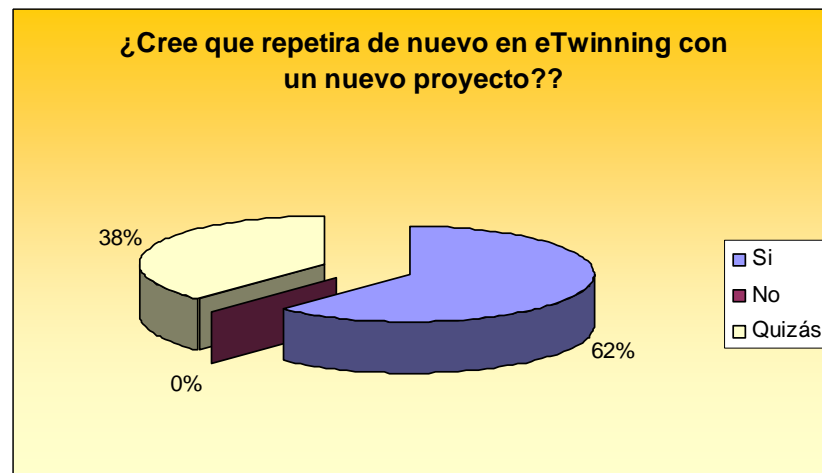
Igualmente, la mayoría también recomendaría a un compañero la realización de uno de estos proyectos:



Como comenta este docente:

E: Sí, sí, sí yo sí lo recomiendo porque es que vale, vale la pena, es enriquecedor y eso.

Estos dos indicadores nos dan una perspectiva muy positiva de la plataforma. También el de la pregunta de si repetirá con un nuevo proyecto:



La totalidad de los encuestados se plantea repetir, lo que habla muy positivamente de la plataforma. Como comentan algunos de los docentes encuestados:

E: ¿Vas a repetir?

D: Sí, probablemente voy a repetir y voy a hacer cosas con algún país escandinavo, en Dinamarca, en Bélgica o Suiza están muy interesados. He recibido muchos mensajes de Rumania. Alguno haré.

O esta otra:

E: ¿vas a repetir con otro proyecto?

D: Sí, me gustaría, pero viendo que a los chicos lo que más les ha gustado es curiosear a ver como son los otros niños de otros países, enfocarlos más a “nos conocemos” o intercambiar sólo idioma o enfocarlos más a Inglés, más que pensando en objetivos de conocimiento del medio o matemáticas. De momento.

De hecho a la totalidad de los docentes encuestados declara que esta experiencia le ha enriquecido profesionalmente:



Esta docente lo explica claramente:

E: Hay un coste de tiempo y de esfuerzo pero merece la pena.

D: Sí mucho.

E: Y más en vuestro caso que habéis llegado muy lejos con el proyecto.

D: Si en dos de hecho. Y ha sido genial. Bueno yo en mi casa tuve a mi colega italiana. Y al de Londres. Y a mis dos hijos les ha venido estupendamente no sólo por practicar el inglés sino para todo. Descubrí lo bien que mi hijo mayor habla inglés. O sea que el beneficio no solo ha sido para mí y para mis alumnos sino para mi propia familia. A raíz de esto mi hijo ha mostrado un mayor interés en el inglés y ahora va fenomenal. Nunca hubiese pensado en todos los beneficios que me ha reportado participar en estos proyectos. Que además el esfuerzo ha sido de equipo y es muy importante no encontrarte sólo en esto.

En definitiva una valoración muy positiva de la experiencia con este tipo de proyectos. Para terminar, reproducimos un comentario presente en la memoria realizada (ver anexos) tras la realización de uno de estos proyectos que además acabó en intercambio físico de las personas asociadas:

Nuestro centro ha trascendido su actividad lectiva para elaborar un proyecto de carácter internacional de envergadura y llevarlo a cabo por entender que en un mundo globalizado como en el que vivimos y una Europa unificada y con grandes vínculos culturales e históricos se debe ofrecer la posibilidad de lograr desde edades tempranas una formación que capacite a nuestros alumnos para una perspectiva global y multicultural que potencie su curiosidad, avidez por conocer culturas distintas y su motivación para aprender y manejarse en lenguas extranjeras.

3. EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA SEGÚN LOS DATOS OBTENIDOS

En esta parte y con los datos disponibles tras el estudio de campo procederemos a efectuar la evaluación de la plataforma teniendo en cuenta los criterios previamente establecidos en el diseño de la investigación. En primer lugar atenderemos los criterios propuestos para evaluar la plataforma como elemento de software que permite la colaboración entre los docentes. Posteriormente reflejaremos los aspectos que tienen que ver con la creación de proyectos mediante la plataforma.

3.1. ELEMENTOS DE EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA.

3.1.1. EN RELACIÓN AL ASPECTO TÉCNICO Y FUNCIONAMIENTO

En cuanto a los Recursos

Podemos observar que la plataforma pone a disposición de los docentes una ingente cantidad de recursos para el desarrollo de los proyectos y el aprendizaje de las herramientas existentes en la plataforma.

Podemos dividirlos en cuatro tipos:

- Herramientas para la creación de proyectos: Son variadas y permiten la colaboración entre los docentes y alumnos asociados para crear un proyecto. Entre estas, y propias de la plataforma destacamos el Twinspace o el Twinblog, que promueven un aprendizaje colaborativo. Pero además se pueden utilizar herramientas externas. Esta variedad permite a los usuarios utilizar herramientas conocidas y eliminar el tiempo de aprendizaje de las que

no conocen. Aquí es importante destacar la seguridad que ofrecen las herramientas propias de eTwinning.

- Tutoriales y documentos de ayuda: Son abundantes y de calidad. Gracias a ello los docentes que lo deseen pueden consultar aspectos referentes a las diversas posibilidades que ofrece la plataforma.
- Los kits de proyectos. A tenor de los resultados, ofrecen una manera sencilla de iniciarse en los proyectos de colaboración a aquellos docentes sin conocimientos o experiencia previa. Además son adaptables a las necesidades e intereses de los docentes que los utilizan proporcionando ideas y una programación previa lista para su uso. El número de docentes que los utilizan es muy numeroso.
- El Servicio Nacional de Apoyo: Posiblemente una de las razones del éxito de eTwinning sea contar con un servicio de asistencia que soluciona las posibles dudas o problemas que se le puedan presentar al docente en el uso de la plataforma. Además el servicio funciona muy bien y es muy apreciado por los docentes.

En cuanto al funcionamiento

No hay indicios de que la plataforma tenga problemas graves de funcionamiento. Algunas herramientas de comunicación, como el chat, pueden dar problemas de conexión, lo que en ocasiones puede frustrar las expectativas del docente y a los alumnos. Lo cierto es que las herramientas de comunicación síncrona, como el chat o la videoconferencia suelen dar más problemas que las asíncronas. Pero en general la plataforma está siempre disponible. Además la mayoría de los problemas suelen ser solucionados con rapidez por parte del SNA o del servicio central de apoyo.

3.1.2. EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN Y UTILIZACIÓN

En cuanto a la organización de la plataforma

La página de eTwinning ha cambiado hace poco tiempo y de manera favorable según los docentes. A la mayoría les gusta el nuevo diseño aunque es un tema algo subjetivo. De cualquier manera la distribución de los espacios y los elementos de enlace a otras secciones están bien organizados y se accede a ellos con sencillez y eficacia. Además la página principal se actualiza constantemente apareciendo el número de docentes inscritos, siempre en aumento, así como los países participantes y los proyectos que se desarrollan mediante la plataforma.

Los alumnos, según la edad, tampoco parecen tener mayores problemas para encontrar las secciones correspondientes. En general podemos afirmar que la página está bien distribuida y la colocación de los elementos resulta clara e intuitiva permitiendo una navegación fluida por toda la plataforma

En cuanto al nivel Comunicacional

La plataforma pone a disposición del docente diferentes herramientas de comunicación, tanto síncronas como asíncronas. Entre ellas el foro destaca por ser un elemento que permite establecer discusiones, resolver dudas o incluso buscar socios. También existe un tablero donde los usuarios ponen anuncios en su perfil.

Por otro lado la herramienta de correo electrónico presente en la plataforma, permite poner en contacto a los docentes que persiguen un hermanamiento mediante una herramienta muy sencilla de utilizar, Sin embargo, la excesiva simplificación del mismo, solo permite introducir texto, hace que muchos docentes se decanten por usar sus propios emails para intercambiarse mensajes en lugar de utilizar el de la propia plataforma. Se echan en falta más posibilidades, incluir imágenes o adjuntos, y que se notifique al correo con el que el docente se inscribe en la plataforma, los

mensajes que llegan a esta. De lo contrario se obliga al docente a visitar constantemente la plataforma para comprobar su correo, el cual quizás sea el fin último de esta característica.

En general podemos afirmar que las herramientas de comunicación presentes en la plataforma cumplen el principal objetivo: poner en contacto a los docentes que desean hacer un proyecto conjunto.

Nivel de interactividad

En este aspecto nos ocuparemos si la plataforma resulta útil para que el usuario trabaje un aspecto determinado. Tanto para docentes y alumnos la plataforma resulta útil como medio de intercambio y colaboración. La facilidad es un tema delicado ya que dependerá en gran medida del conocimiento y formación que tenga el usuario. De esta manera a mayor conocimiento mayor facilidad de uso y menor tiempo de adaptación al medio. En general podemos decir que resulta fácil si exceptuamos algunas funciones como subir ficheros que suponen un gran número de incidencias para el SNA.

Por otro lado las páginas se cargan con rapidez y las respuestas por parte del SNA de cara a la inscripción del docente o a cualquier otra incidencia se resuelven con rapidez y eficacia.

Hay que tener en cuenta que dependiendo de la temática y de la orientación del proyecto los usuarios accederán más o menos a la plataforma. De hecho en ciertos proyectos, una vez registrados, solo se vuelve a la plataforma para concluirlo y cerrarlo. Estos usuarios no hacen un uso continuado de la plataforma y su experiencia a través de ésta es menos completa.

Podemos decir que los docentes y alumnos pueden usar con cierta autonomía el espacio que la plataforma deja para el desarrollo de los proyectos y que funciona con normalidad.

En cuanto a la utilización

Como comentábamos antes, y según se desprende de los datos obtenidos en el estudio, la plataforma resulta muy sencilla de manejar incluso por usuarios poco experimentados en las TIC. Permite una autoexploración ágil y un autoaprendizaje que, en este caso, conllevará más o menos tiempo dependiendo de la formación y experiencia del docente, pero que en ningún caso resulta excesivo.

En cuanto a su utilización por parte de los alumnos, estará condicionada por varios factores: la edad, su preparación y la voluntad del docente para que la utilicen. Podemos afirmar que a partir del tercer ciclo de primaria y con un mínimo entrenamiento los alumnos pueden manejar las herramientas básicas de la plataforma. Quizás sea en secundaria y cursos superiores donde esta plataforma ofrezca todo su potencial.

En cuanto a la difusión de la plataforma

Este es uno de los aspectos más mejorables de la plataforma. Lo cierto es que su difusión depende mucho de los organismos de gestión educativa nacional y local pero por lo que vemos en los datos y la mayoría de los docentes conocen la existencia de la plataforma a través de un compañero. En el caso de España, la difusión corre a cargo de las diferentes comunidades autónomas y tras lo visto en el estudio deja mucho que desear. A pesar de esto el número de docentes inscritos sigue aumentando y pronto llegará a los 100.000. Cifra que podría aumentar drásticamente con una difusión apropiada y con nuevos elementos de reconocimiento para los docentes.

3.1.3 EN RELACIÓN A LOS ASPECTOS DE GESTIÓN

En cuanto a los costos y distribución.

Este es posiblemente uno de los aspectos más favorables de la plataforma. A la ausencia total de costos por su uso, que incluye la asistencia de un servicio de apoyo, podemos añadir un coste también nulo en cuanto a equipación necesaria en los centros para su utilización. En la actualidad todos los centros disponen de ordenadores con conexión a Internet y eso es todo lo que se necesita para empezar a utilizarla.

Otro tema es el tiempo que hay que invertir en el proyecto. En general los docentes se muestran bastante satisfechos del tiempo que dura el proyecto, pero habría que precisar que, en muchos casos, el tiempo invertido en la preparación y gestión del proyecto puede convertirse en un obstáculo para su realización o repetición. Todos los docentes entrevistados afirman que el costo de tiempo en la preparación y gestión del proyecto es alto o muy alto. Pero también hay que precisar que dicho costo disminuye a medida que se coge soltura con la plataforma y se participa en más proyectos.

En cuanto a la seguridad

Otro de los aspectos destacables de la plataforma es la seguridad de acceso que ofrece a sus usuarios. El control previo de la condición de docente adscrito a un centro por parte del SNA, hace que ningún usuario ajeno a esta condición pueda darse de alta como usuario y ponerse en contacto con los docentes inscritos en la plataforma. Las herramientas de autenticación funcionan realmente bien.

Además la plataforma incorpora políticas de control para su uso por parte de los docentes. De forma que pueden dar de alta y controlar el acceso de sus alumnos en el espacio dedicado a la realización del proyecto. Esta característica hace que el uso de

las herramientas propias de la plataforma sea más interesante en muchos casos, que la utilización de herramientas externas que no poseen este tipo de filtros.

3.2 ELEMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS.

3.2.1 EN CUANTO A LA CREACIÓN DE LOS PROYECTOS

En cuanto a los objetivos:

Un aspecto a destacar en cuanto a los objetivos que persigue el docente con la realización de un proyecto de colaboración mediante eTwinning, es que los aspectos curriculares están siempre presentes. Los propios kits de proyectos ya prevén esto e incorporan en su planificación objetivos propios de las áreas de más frecuente relación con el proyecto, como lenguas extranjeras o la competencia en TIC.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los datos obtenidos, los objetivos suelen ser informados de manera esquemática a la dirección del centro y en menor medida a las familias. A los alumnos también se les informa pero buscando la motivación de estos hacia las tareas que deberán realizar durante el proyecto.

En general se ha percibido una escasa reflexión previa sobre los objetivos a conseguir con el desarrollo del proyecto. En su mayoría, los docentes la ven como un simple complemento a la asignatura y como una actividad más de carácter casi extraescolar. Esto podría hacer que parte del potencial de la plataforma no se utilice en beneficio de los alumnos y del proyecto. Sin embargo, una vez puesto en marcha el proyecto los propios docentes son los que ven en la plataforma algo más que ese complemento y suelen tender a enfocar su uso de manera diferente a como lo iniciaron para aprovechar mejor sus recursos si no tanto en el proyecto en desarrollo si en los futuros proyectos.

En cuanto a las posibilidades de proyectos

Los proyectos son tan variados como la imaginación e inquietudes de los docentes. Las posibilidades que brinda la propia plataforma en sus kits de proyectos son muchas y muy variadas y abarcan todas las áreas del currículo. Pero es que además los docentes pueden adaptar dichos kits o pensar y crear sus propios proyectos, junto con sus socios.

Los proyectos tienden en mayor medida, a desarrollar especialmente las competencias relativas al uso de la lengua extranjera y del manejo de las TIC. Sin embargo, el resto de competencias también se pueden desarrollar mediante estos proyectos, especialmente aquellas relativas a la competencia social y ciudadana, ya que los intercambios culturales que se propician en los proyectos permiten a los alumnos ampliar sus horizontes sociales y reflexionar sobre su propia identidad cultural.

3.2.2. EN CUANTO A LA GESTIÓN Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS

En cuanto al Monitoreo y Seguimiento

Los docentes asociados en un proyecto tienen la posibilidad de permitir que sus alumnos accedan a la plataforma a través de permisos, en cuentas de usuario restringidas y personales. Esto permite al docente gestionar y controlar el desarrollo del proyecto y las tareas propuestas a los alumnos mediante el seguimiento de las visitas y acciones de los alumnos en el espacio de colaboración que ofrece la plataforma.

Esta posibilidad es valorada de forma desigual por los docentes. A la mayoría les parece útil, pero otros, bien por desconocimiento o por falta de tiempo para aprender su uso, deciden no utilizarlo.

En general el docente puede gestionar el proyecto con facilidad y seguridad lo que se traduce en más posibilidades de éxito del proyecto y satisfacción con la experiencia.

En cuanto a la posibles dificultades de llevar a cabo el proyecto

Las dificultades más destacables en la realización de los proyectos suelen estar relacionadas con ámbitos diferentes:

- Problemas de comunicación: Fallos de conexión o problemas en su uso por desconocimiento del usuario pueden provocar ciertos problemas de comunicación que pueden incidir en el desarrollo del proyecto. El hecho de usar una lengua, que en la mayoría de los casos no es la nativa, también puede provocar problemas pero en menor medida.
- Falta de tiempo: Un currículo que suele agobiar al docente y la necesidad de contar con tiempo fuera de las horas lectivas para la preparación y gestión de los proyectos, pueden desanimar a los docentes y terminar por abandonar el proyecto o por no llegar a iniciarlo.
- La dificultad de motivar a los alumnos con el proyecto no suele darse en el estadio inicial sino más bien avanzado éste. Dependerá en gran medida del docente de procurar que las tareas sean motivadoras y variadas para que la motivación de los alumnos, que suele ser muy importante en los comienzos del proyecto, no decaiga.

Ya en menor medida el docente puede encontrar otras dificultades a la hora de realizar un proyecto. Aunque dar con un socio no suele ser difícil a ves resulta no ser el más adecuado. Por otro lado la necesidad se sentirse apoyado por la dirección y compañeros del centro es también importante para evitar dificultades.

En general los docentes encuentra pocas dificultades para poner en marcha sus proyectos además muchas de ellas pueden ser solucionadas por los servicios de apoyo.

En cuanto al desarrollo del proyecto

En el desarrollo de los proyectos nos encontramos con una importante necesidad de coordinación entre los socios del proyecto. Si la comunicación es fluida y se negocian de antemano todos los aspectos, plazos, compromisos y tareas que compondrán el proyecto, la satisfacción está casi garantizada.

Como hemos visto no es necesario un conocimiento muy alto de las TIC para iniciar un proyecto, si bien la mayoría de docentes que se embarcan en un proyecto suelen tener un nivel medio.

El tiempo invertido en el desarrollo del proyecto dependerá tanto de la duración planeada, que cuenta con una importante flexibilidad, como del conocimiento y experiencia previa de los docentes. Así como del tipo y cantidad de las tareas planteadas para el proyecto. La mayoría de los docentes suelen estar satisfechos del tiempo dedicado al proyecto que se enmarca dentro del tiempo de una determinada asignatura o varias. De hecho el proyecto puede afectar no sólo a varias asignaturas del currículo, sino también a contenidos transversales, lo que hace que su integración con el currículo escolar sea muy alta.

3.2.3. EN CUANTO AL PRODUCTO Y UTILIDAD DE LOS PROYECTOS

En cuanto a la publicación del proyecto.

La plataforma dispone de herramientas de publicación internas (Twinspace y Twinblog) que permiten una exposición del proyecto en diferentes niveles de acceso:

a los miembros asociados, invitados e incluso publicarlo en internet para cualquiera pueda conocer el producto del proyecto. Sin embargo, también se da la posibilidad de publicar en herramientas externas propias de la web 2.0., lo que aumenta las posibilidades, aunque en este caso sin la seguridad que proporciona el entorno controlado de eTwinning.

En cuanto a la evaluación del proyecto

Una vez terminado el proyecto es hora de hacer balance de los resultados. La gran mayoría de los docentes se muestran encantados con la experiencia y con ganas de repetir. Los proyectos suelen superar las expectativas de los docentes dando lugar a experiencias educativas y personales muy enriquecedoras. Los objetivos, teniendo en cuenta lo mencionado en dicho apartado, suelen alcanzarse y superarse haciendo que el grado de conocimientos adquiridos durante la experiencia, tanto por los alumnos como por el docente sea importante.

De hecho, y como nos dicen los datos, no sólo se trabajan contenidos sino también actitudes y valores relacionados con la experiencia de conocer a personas procedentes de otros países y culturas.

Los proyectos suelen resultar muy atractivos para los alumnos y para los docentes que ven en estos una manera de conocer a compañeros que viven y trabajan en entornos y culturas con ciertas semejanzas pero también importantes diferencias.

En cuanto a la calidad de los productos elaborados mediante los proyectos podemos encontrar una variedad inmensa. Desde aquellos que han hecho lo mínimo para cumplir hasta verdaderas joyas educativas que merecerían mayor publicidad.

Para seleccionar aquellos proyectos que responden a unos mínimos criterios de calidad existe el sello de calidad eTwinning que premia anualmente a los mejores

proyectos. Esto permite seleccionar proyectos de una manera más eficaz para utilizarlos de ejemplo de buenas prácticas.

En cuanto a la valoración de la experiencia.

Podemos afirmar en general que la plataforma eTwinning proporciona los elementos necesarios para realizar una experiencia educativa muy positiva para docentes y alumnos. La mayoría de docentes que realizan proyecto desean repetir ya que se superan con creces las expectativas y los objetivos plateados se alcanzan con facilidad.

Mediante los proyectos eTwinning los alumnos no sólo trabajan contenidos relativos a las áreas curriculares mediante las tareas propuestas, sino que además se trabajan ciertos valores y actitudes que ayudan al desarrollo global del alumno.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El objetivo final de todo trabajo de investigación es culminar el trabajo realizado exponiendo las conclusiones que se extraen tras el estudio y que responderán a los interrogantes y objetivos planteados al inicio de la investigación.

Dividiremos este apartado en unas conclusiones generales referidas por una parte a la plataforma eTwinning como herramienta informática y la relación con sus usuarios y por otra los proyectos realizados a través de ésta.

Posteriormente observaremos aquellas conclusiones relacionadas con la posibilidad de generación de valores y actitudes a través de la acción eTwinning y si merece la pena incorporar estas herramientas en la práctica docente.

4.1. RESPECTO A LA PLATAFORMA ETWINNING.

Tras los análisis efectuados y a tenor de los resultados obtenidos en los diferentes aspectos evaluados, podemos concluir que la plataforma eTwinning resulta sobradamente eficaz en conseguir los objetivos que se propone: hermanar centros y realizar proyectos de colaboración. Sin embargo, y a pesar de las mejoras sustanciales tras la renovación del portal en septiembre de 2009, podemos destacar algunos aspectos a mejorar en la plataforma:

- La publicidad de la misma. Siendo como es una acción promovida desde la propia Unión Europea resulta difícil entender lo poco que se conoce esta plataforma en los centros educativos objeto de su aplicación. La mayoría de docentes encuestados la conocieron a través de un compañero o navegando por Internet lo que pone en relieve la escasa difusión de información a cerca de la plataforma. Además desde los equipos directivos también se manifiesta la escasa o nula información de la plataforma que les llega a los centros. Sería

pues, necesario, un esfuerzo para divulgar las posibilidades que ofrece la plataforma e incrementar el número de usuarios de esta.

- Falta de conocimientos y formación previa. Lo cierto es que a pesar de que la plataforma parece fácil de utilizar la falta de formación específica, pocos docentes realizan cursos sobre eTwinning, redundando en una utilización sesgada de la plataforma y de los recursos presentes en ella.
- La estabilidad de las herramientas presentes en la plataforma. Diversos docentes se quejan de la escasa estabilidad de las herramientas de colaboración en la plataforma y que su funcionamiento es errático. Sobre todo del Chat, que suele ser la herramienta que prefieren para comunicarse entre los alumnos asociados. Si estas herramientas no acaban de funcionar adecuadamente la experiencia de los usuarios se resiente y con ella sus ganas de repetir en futuros proyectos.
- La herramienta de correo de la plataforma es poco atractiva y de escaso rendimiento. El email eTwinning es muy sencillo de utilizar pero muy escaso en posibilidades (no permite adjuntos ni imágenes). Parece que se ha preponderado la sencillez de manejo para atraer a usuarios con pocos conocimientos sobre las TIC que las posibilidades de uso. Esa puede la razón de que la mayoría de docentes asociados se intercambien sus emails y se comuniquen con herramientas de correo ajenas a la plataforma. Hoy en día hasta los usuarios menos avanzados saben manejarse con el correo electrónico y poner más opciones no tiene porque complicar su uso.

A pesar de estas escasas mejoras pendientes podemos destacar algunos de los aspectos que hacen de eTwinning una opción muy recomendable para iniciar

contactos internacionales y proyectos de colaboración entre alumnos de diferentes países:

- Es una plataforma muy segura. Algo que opinan tanto los usuarios como los miembros del Servicio Nacional de Apoyo. Ninguna persona no docente puede acceder a los contenidos de la plataforma reservados para usuarios registrados tras un proceso de comprobación por parte del SNA. Además el docente tiene a su disposición herramientas que permiten un control exhaustivo sobre sus alumnos y sobre el entorno en el que se comunican con sus socios; disponiendo de herramientas internas (Twinspace, Twinblog) que permiten diferentes niveles de seguridad y acceso, a configurar según las necesidades de los docentes y centros hermanados.
- La variedad de recursos disponibles para comunicarse con otros docentes y centros enriquece la experiencia en alto grado.
- Es accesible incluso para usuarios no adiestrados en el manejo de las TIC. De hecho, está pensada para que usuarios con pocos conocimientos informáticos puedan registrarse con facilidad y acceder a las posibilidades que ofrece la plataforma de forma intuitiva y sencilla. No dispone de muchas herramientas y muy potentes sino de pocas pero muy sencillas y accesibles. Además los tutoriales y la documentación de la plataforma ayudan a entender su funcionamiento de manera rápida y efectiva por lo que el periodo de aprendizaje sobre su uso se reduce de forma considerable.
- La ausencia de costos de utilización o implantación es otro atractivo de la plataforma. Su uso es gratuito y no es necesario invertir en recursos materiales ya que los centros cuentan con la infraestructura necesaria.
- Dispone de un servicio de apoyo. Los Servicios Nacionales de Apoyo se muestran casi imprescindibles para el éxito de esta plataforma. Los docentes

tienen alguien a quien preguntar sus dudas y resolver los problemas que se pueden encontrar durante la realización de su proyecto. Es un servicio fundamental sobre todo para aquellos docentes poco formados en las TIC lo que la hace más atractiva y puede evitar los primeros miedos que aparecen al utilizar por primera vez herramientas de este tipo.

- La herramienta “Buscador de socios” es la estrella de la plataforma por utilidad y facilidad de uso. Gracias a ella los docentes pueden buscar docentes adecuados al proyecto que están planeando o esperar invitaciones de otros docentes para realizar proyectos conjuntos. Además y tras la última actualización de la plataforma, dicha herramienta no sólo sirve para buscar socios para realizar proyectos eTwinning sino también para buscar asociados en proyectos Comenius, lo que amplía su rango de utilización enormemente.
- Fomenta el trabajo colaborativo y la comunicación entre docentes. Lo cierto es que la propia naturaleza de la plataforma y sus herramientas están dirigidas hacia este estilo de aprendizaje. La comunicación entre los docentes resulta imprescindible y la plataforma incorpora herramientas para facilitar esta tarea.
- Dispone de un espacio de colaboración propio, el Twinspace, en el que alumnos y docentes pueden colaborar de forma ágil y segura. Es una de las herramientas más destacadas de la plataforma que además permite un control de los usuarios así como la asignación de permisos o restricciones.
- La enseñanza de lenguas y de las TIC encuentran en estos proyectos un modo de facilitar el aprendizaje a los alumnos

4.2. RESPECTO A LA CREACIÓN DE PROYECTOS

Resulta evidente a tenor de los resultados las bondades de la realización de proyectos de colaboración mediante esta plataforma. Podemos enumerar algunas de ellas:

- Es relativamente fácil encontrar un socio para el proyecto. Los docentes no suelen tener dificultad en esta tarea. Los que realmente desean realizar un proyecto encuentran socio con facilidad.
- La motivación de los alumnos. La realización de estos proyectos supone un aumento de la motivación de los alumnos de cara al aprendizaje. Cambia la dinámica de la clase y se realizan actividades diferentes. Los alumnos se muestran por lo general muy entusiasmados con las tareas propias de los proyectos.
- Fomentan y facilitan el aprendizaje colaborativo. Como hemos visto el aprendizaje colaborativo tiene muchas ventajas y este tipo de proyectos promueve dicho aprendizaje. La plataforma y la propia naturaleza de los proyectos inducen a trabajar en esa dinámica, aunque será el docente en último término quien decida sobre este punto.
- Los kits de proyectos facilitan la realización de los proyectos. Estos kits son una ayuda importante para los docentes que quieran realizar un proyecto de colaboración. Dan ideas que permiten el inicio de un proyecto de temáticas muy diferentes y se pueden adaptar según las necesidades de los docentes que los usan.

- La flexibilidad en el tiempo de desarrollo de los proyectos la hace muy atractiva. Los docentes pueden elegir la duración de su proyecto y aumentar o disminuir este en función de las circunstancias de cada proyecto. Esto hace que el docente no se sienta agobiado por plazos que se pueden negociar entre los socios.
- La experiencia de los usuarios que realizan proyectos de colaboración es muy positiva. No sólo se cumplen los objetivos sino que se superan las expectativas. De hecho, los docentes que realizan proyectos recomiendan a sus compañeros este tipo de actividades.
- La existencia de un sello de calidad permite diferenciar aquellos proyectos más interesantes para usarlos de ejemplo y apoyo por los futuros participantes. Además funciona como un elemento que aporta rigor y seriedad a la creación de proyectos, además de servir de estímulo a los docentes.
- Es una experiencia enriquecedora para los docentes y para los alumnos. No sólo a nivel profesional sino también personal. Amplia horizontes y ayudan a generar una percepción más global del mundo.

A pesar de estas bondades también podemos destacar algunos aspectos mejorables:

- Falta de reconocimiento e incentivos al docente. Embarcarse en un proyecto de esta índole es una tarea que supone al docente una gran cantidad de tiempo invertido. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo y lo positivo de los proyectos, el docente solo cuenta con su propia motivación y el hecho de que la realización de estos proyectos supone algo positivo para los objetivos que persigue con sus alumnos. De hecho esta puede ser una de las causas por la que los docentes se desmotiven al cabo de dos o tres proyectos y dejen de

realizarlos. El sello de calidad que se otorga todos los años a los mejores proyectos pretende paliar esto en parte.

- El tiempo invertido necesario para la realización de un proyecto por parte del docente es muy elevado, sobre todo en los primeros proyectos. Afortunadamente y a pesar de la falta de reconocimiento, para los docentes merece la pena.
- Pueden darse problemas de comunicación entre los socios. Desde el desconocimiento parcial de la lengua utilizada hasta el abandono de uno de los socios. Un buen acuerdo inicial con los términos del proyecto establecidos de forma clara pueden ayudar a superar estos obstáculos.
- Falta de planificación previa. Algo que se ha visto en las entrevistas y en los estudios de caso es la falta de previsión y planificación que se da en la realización de los proyectos. Los docentes planifican superficialmente la realización de los proyectos pero nos los programan como la mayoría de las actividades de aula. El grado de improvisación es muy alto. No se plantean objetivos muy específicos sino más bien de ámbito general y se entienden estos proyectos como una actividad casi extraescolar ya que apenas se mencionan en la Planificación Anual de los Centros.
- Pocos docentes realizan proyectos. Si nos atenemos al número de profesores inscritos pocos son los terminan realizando proyectos. La mayoría aduce falta de tiempo (fuente eTwinning.net. 2009), una de las dificultades ya expuestas por los docentes.
- Falta de conocimientos y formación previa. Lo cierto es que a pesar de que la plataforma parece fácil de utilizar, la falta de formación específica, pocos

docentes realizan cursos sobre eTwinning, redundando en una utilización sesgada del potencial de la plataforma y de los recursos presentes en ella. Esto multiplica los problemas que pueden surgir en la realización del proyecto y de la propia gestión de éste.

- No siempre se da aprendizaje colaborativo. Bien por falta de formación sobre el uso de la plataforma o sobre la gestión de los proyectos podemos encontrar ausencia de trabajo colaborativo en proyectos realizados con la plataforma.

4.3. RESPECTO A LA GENERACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES

Este ha sido uno de los aspectos clave a investigar durante la estancia en los centros y estaba presente en las entrevistas y cuestionarios.

Tras lo visto en los estudios de casos realizados y lo reflejado en los cuestionarios y entrevistas podemos afirmar que mediante los proyectos colaborativos que se realizan a través de eTwinning se trabajan valores y actitudes relacionados con los intercambios culturales que se dan en dichos proyectos.

Hay que precisar, sin embargo, que si bien los alumnos expresan que mediante las tareas que realizan en los proyectos están logrando un cierto conocimiento intercultural los docentes no suelen tener en cuenta esto cuando planifican y realizan los proyectos. Para ellos es más importante el trabajo de la asignatura y el proyecto es una excusa para trabajar ciertos contenidos. Sólo tras preguntar por el trabajo de valores y actitudes parecen darse cuenta de dicha posibilidad.

De cualquier manera, en los cuestionarios, e igualmente en las entrevistas, se refleja que la totalidad de los docentes encuestados opina que el trabajo con valores y actitudes es inherente a la realización de sus proyectos. Entre los valores que parecen trabajarse en mayor medida están los relacionados con el conocimiento intercultural que se produce durante los proyectos. El respeto a los demás, la estimación por la

diversidad y la diferencia o la tolerancia son valores que se trabajan siempre independientemente de la clase de proyecto y desde cualquier área. El grado de generación de estos valores dependerá en gran medida de la actuación del docente y su conciencia respecto a este hecho, así como de las tareas propuestas.

Además, se pueden trabajar otros tipos de valores dependiendo de la temática del proyecto pero el potencial de la plataforma en este aspecto es muy grande y merece la pena ser tenido en cuenta.

En consecuencia y dándose esta circunstancia observamos que mediante este tipo de proyectos no sólo se trabajan contenidos sino también actitudes y valores lo que redunda en un desarrollo global del alumno.

4.4. RESPECTO AL USO DE ESTAS HERRAMIENTAS EN LAS AULAS

Tras lo expuesto en este estudio podemos concluir que la plataforma eTwinning es una herramienta a tener en consideración si queremos usar las TIC para algo más que transmitir contenidos.

Los profesores y alumnos tienen ante sí una herramienta que propicia un entorno colaborativo para poner en marcha proyectos que permiten trabajar las diferentes áreas, en especial las lenguas extranjeras y las TIC. Pero que además permite la comunicación y el intercambio cultural entre los participantes que pertenecen a distintos países de la unión europea.

Hoy en día todos los centros y prácticamente todas las aulas cuentan con el equipamiento necesario para emprender este tipo de proyectos. Tan sólo hace falta la voluntad del profesor que invirtiendo un tiempo razonable puede conseguir alcanzar metas con sus alumnos prácticamente inalcanzables mediante otros métodos.

Para finalizar, esta investigación ha supuesto responder a esas preguntas que me planteaba al comienzo. La plataforma eTwinning es un medio válido para integrar las TIC en la práctica docente de una manera adecuada al currículo y a los intereses de los alumnos. Además contribuye a desarrollar valores y actitudes en los alumnos ayudando al desarrollo global de este. Los docentes se encuentran cómodos y satisfechos tras la realización de un proyecto de colaboración mediante esta plataforma lo que hace pensar que acciones de este tipo son recomendables de introducir en la práctica educativa.

Como hemos visto existen multitud de portales y plataformas virtuales educativas pero pocas pretenden usarse como medio para comunicarse y lograr la cooperación entre alumnos y docentes de distintos países. eTwinning logra este cometido mediante una plataforma segura y poniendo los recursos multimedia y comunicativos a disposición del docente y de su proyecto.

El ordenador deja entonces de ser un elemento alienante y aislador del mundo exterior para convertirse en un medio de comunicación e intercambio que posibilita tanto el trabajo de contenidos curriculares como el conocimiento de otras culturas y pueblos ayudando a generar actitudes y valores en aquellos que participan en los proyectos.

4.5. PROSPECTIVA

Este estudio aun deja interrogantes pendientes, generados tras la propia investigación o por las limitaciones propias de cualquier estudio. Entre las posibles propuesta de investigación en relación a la plataforma eTwinning podemos proponer las siguientes:

- Las diferencias de edad, origen o inquietudes que tienen los alumnos participantes en eTwinning es una característica que puede dar lugar a estudios comparativos que permitan conocer el grado de utilidad de la plataforma para los distintos grupos de alumnos.
- Aumentar la muestra para lograr obtener un número suficiente que permita el estudio comparativo del impacto de esta herramienta entre los diferentes países puede ayudar a comprender mejor ciertos aspectos que quizás se den a nivel más local.
- Realizar un seguimiento y posterior análisis de alumnos que participan en este tipo de proyectos para comprobar el grado de generación de actitudes y valores permitiría cuantificar este aspecto y ver hasta que punto la participación en un proyecto deja huella en sus participantes.
- En esta investigación hemos llevado a cabo dos estudios de caso pero desde la perspectiva del docente en España. Realizar un estudio de casos en un proyecto incluyendo a los diferentes socios que lo llevan a cabo puede arrojar luz sobre los distintos enfoques y problemáticas que tienen los docentes a la hora de realizar un proyecto.
- La plataforma puede ser un medio de lograr la integración de alumnos venidos de otros países de la Unión Europea. Estudios en este sentido pueden ser muy útiles para incorporar estas herramientas en las aulas.

Por otro lado esta investigación nos deja un campo abierto para continuar el estudio de otras plataformas, en tanto las herramientas diseñadas en este estudio nos abren un horizonte de investigación aplicable en escenarios y contextos similares, aunque con experiencias diferentes.

Conocer si lo que ocurre con eTwinning ocurre con otras plataformas de planteamientos similares puede dar lugar a estudios comparativos que permitan conocer qué plataformas funcionan mejor en este cometido y servir de ejemplo a futuras iniciativas.

Si además no nos circunscribimos a la Unión Europea sino a plataformas que permitan la colaboración en todo el mundo podemos ampliar el rango de estudio e incorporar nuevos elementos que permitan nuevos enfoques.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (2005): *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, Disponible en World Wide Web: <http://nti.uji.es/jordi>

ADLER, P. y ADLER, P.(1987): *Membership Roles in Field Research*, Thousand Oaks, Sage.

AGUADO ODINA, M. (2000) Prólogo del libro *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. VVAA. CIDE, MEC.

ALDEA LÓPEZ, E. (2004). *La evaluación en la educación en valores*. En revista digital de la OEI. Disponible en la World Wide Web: <http://www.oei.es/valores2/boletin10a02.htm>

AMOR, M. ET AL. (2004): *Adaptive Collaborative Virtual Environments: A Component and Aspect-based Approach*, en *Inteligencia Artificial*, 24, pp. 33-43.

ANGERS, J. & MATCHMES, K. (2005). *An Ethnographic-Case Study of Beliefs, Context Factors, and Practices of Teachers Integrating Technology. The Qualitative Report*, 10 (4), pp. 771-794. . Disponible en la World Wide Web: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/angers.pdf>.

ARDEVOL, E.; BERTRÁN, M.; CALLÉN, M.; PÉREZ, C. (2003). *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. En *Athenea Digital*, 3, 72-92. Disponible en World Wide Web: <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>

ASUNCIÓN-LANDE, N. C. (1978), *Intercultural Communication: Teaching Strategies, Resources, Materials*. ERIC-RCS Resources in Education.

BAEZA, P ET AL. (1999): *Aprendizaje colaborativo asistido por computador: La esencia interactiva*, en *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*.

BALACHEFF, N; KAPUT, J: (1996) *Computer-Based Learning Environments in Mathematics*, en *Internacional Handbook of Mathematics Education*. U.S.A.. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.

BARROS, B. (1997), *Sistemas de soporte para actividades Educativas a distancia*, *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 8, pp. 18-28.

BARROS, B.; VÉLEZ, J., y VERDEJO, F. (2004): *Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y resultados*, en *Inteligencia Artificial*, 24, pp. 67-76.

BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) (1997) *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.

BAVOROVA K. (2007) *Utilizar el espacio TwinSpace*. Central Support Service for eTwinning Disponible en World Wide Web:

http://www.etwinning.net/ww/es/pub/etwinning/publications/reference_material/using_the_twinspace.htm

BAUTISTA VALLEJO, J.. (2001) *Actitudes y valores: Precisiones conceptuales para el trabajo didáctico*. XXI Revista de educación, , N° 3, 2001 (Ejemplar dedicado a: Atención a la diversidad), pags. 189-196

BEDRIÑANA ASCARZA, A. (2005) *Técnicas e indicadores para la evaluación de portales edu-cativos en Internet*. Gestión en el Tercer Milenio, Rev. de Investigación de la Fac. de Ciencias Administrativas, UNMSM, vol. 7, n° 14, , p. 81-87.

BENTLEY, R. et AL (1997): *Basic Support for Cooperative Work on the World Wide Web*. International Journal of Human Computer Studies: Special Issue on Novel Applications of the WWW. Cambridge, Academic Press.

BLANCO, NELIGIA (2000). *Instrumentos de Recolección de Datos Primarios*. Dirección de Cultura. Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

BOGDAN, R.C. Y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

BOLÍVAR, A. (1998) *La Evaluación de Valores y Actitudes*, Madrid, Anaya

CABRERA MURCIA, E. P (2004).: *Aprendizaje colaborativo soportado por computador*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en World Wide Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/729Cabrera108.PDF>

CALZADILLA, M. E. (2001): *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y comunicación*, en Revista Iberoamericana de Educación.

CARKHUFF, R. (1993). *The Art of Helping* (7th Ed.). Amherst, MA: HRD Press.

CARRILLO, R. (1998) *Domina los valores*, México: Arbol Editorial S.A. de C.V.

CARRIÓN PASTOR M.L. (2007) *Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 41/4 – 10 de febrero de 2007 Ed: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

CARRIÓ PASTOR, M.L.; (2007) *Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo*, Revista Iberoamericana de Educación (OEI), n.º 41 pp 4.

CHIARANI M. ET AL (2002). *Los ambientes Web en Educación...una aproximación a los Ambientes Colaborativos Inteligentes*. CACIC

CHIARANI M. ET AL (2004) *Criterios de Evaluación de Plataformas Virtuales de Código Abierto para Ambientes de Aprendizajes Colaborativos* Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales Universidad Nacional de San Luis. Argentina Disponible en World Wide Web:

http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/~profeso/PagProy/articulos/wicc_2004_1.pdf

CNICE-HEDA (2003) *¿Qué es HEDA?* Disponible en Word Wide Web: <http://descartes.cnice.mec.es/heda/>

COHEN, L.; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Bruselas, 24.07.2003- *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006* [COM (2003) 449 final - no publicada en el Diario Oficial].

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001) *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Construir la convivencia. Madrid, MEC.

COOK T, REICHARDT, C.S, (1986) “*Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*”. Ed. Morata, Madrid .

CRAWLEY C. ET AL (2007) *Aprender con eTwinning. Manual para docentes*. Central Support Service for eTwinning. European Schoolnet. Brussels. Belgium ISBN: 907820941-0

CRYSTAL, D. (2001): “*Language and the Internet*”. Cambridge, Cambridge University Press. ISBN:0521868599

DAWES, R. (1983). *Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitudes*. México, D. F. Edit. Limusa, S.A.

DE MOURA, C. (1999). *Education in the Information Age: Promises and Frustrations*. Techknowlogia, 1 (2). Disponible en la World Wide Web: <http://www.techknowlogia.org>

DREVES, C. (1996). *Aprendizaje Cooperativo apoyado por computadores*. Documento version 1. Centro Zonal Sur-Austral, Proyecto Enlaces, Temuco, Universidad de la Frontera,

DECISIÓN N° 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001 [Diario Oficial L 232 de 14.9.2000].

EDELSON, D., PEA, R., & GOMEZ, L. (1996). *Constructivism in the Collaboratory*. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, (pp.151-164). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*. Madrid: Paidós, MEC.

ESCÁMEZ, J. (2003) *Los valores y la educación en España: 1975-2001* (205-237). En ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

EVANS, J. R. Y MATHUR, A. (2005), *The value of online surveys*, Internet Research, 15, 2, 195-219.

EUROPEAN COMMISSION: EURYDICE AND EUROSTAT. (2009) *Key Data on Education in Europe*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

FAD. Federación de Ayuda a la Drogadicción (2004) *Información para profesores*. En Educared. Disponible en la www.:
http://www.educared.net/educared/visualizacion/jsp/servicios/educacionvalores/fad/valores.jsp?idapr=44_107_esp_1_#quesonqueson

FELDER, R.M ., BRENT R. 1994. *Cooperative learning in technical courses: Procedures, pitfalls, and payoffs*. ERIC Document Reproduction Service Report ED 377 038

FLETCHER-FLINN, C.M.; GRAVATT, B. (1995) “*The efficacy of computer assisted instruction (CAI); A meta-analysis*” en Journal of Educational Computing Research, n.: 12, pp. 219-241.

FLORES ANDRADE, M. (1998). *Los antivalores en la formación del hombre, Estudios sobre educación en valores*. Madrid: Narcea

FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

FRANKENBERG, R. (1982). *Participant Observers* Chapter 7 in *Field Research: A sourcebook and Field Manual*, Burgess, R, 1982. Allen and Unwin.

GAIRÍN, J. (2004) *Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro*. (274-328). En SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia.

GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid, Narcea e Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

GALVIN C. ET AL. (2006) *Pedagogical Advisory Group: Collaboration and eTwinning. Enrichment and added value of eTwinning projects*. eTwinning Central Support Service.

GALVIN ET AL. (2006) *Reflections on eTwinning..* eTwinning Central Support Service.

GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La Educación a Distancia de la Teoría a la Práctica*. Barcelona: Ariel

GARCÍA ARETIO, L. (1993). *Un modelo de evaluación de instituciones de enseñanza a distancia*. En I Seminario sobre metodología pedagógica. Madrid: UNED, pp. 123-134.

GARCÍA CARRASCO, J. (1992) *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural* (15-37). En SEP. X Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. 1.

GARCÍA HOZ, V. (coord.) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.

GEORGE, A. Y BENNETT A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press, Cambridge, MA.

GILLERAN A. Ed. (2006) *El aprendizaje con eTwinning*. Servicio Central de Apoyo para eTwinning European Schoolnet Bruselas.

GILLERAN A. (2007) *eTwinning: una nueva vía para los centros escolares europeos*. En eLearning Papers Nº 5 . Septiembre de 2007. P.A.U. Education, S.L.

GIMENO SACRISTÁN J. Y PÉREZ GÓMEZ A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, p.338

GISBERT CERVERA, M., (2005), *Docencia tradicional versus docencia con nuevas herramientas: la formación universitaria de la generación digital*, En actas del IV Congreso de Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning valencia, octubre de 2005 ceu disponible en world wide web: <http://www.uch.ceu.es/ntic/conferencias/confe4/gisbert.pdf>

GOEZZT J.O., LECOMPTE, M.D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.

GOMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, M^a T. (1998) *Un instrumento para evaluar valores en el software educativo*. En las actas del III Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Málaga, 27-29 de X de 1997.

GONZÁLEZ C.S., GONZÁLEZ, E., MUÑOZ V., SIGUT J. (2007); *Una Experiencia de Aprendizaje Colaborativo en la Universidad Utilizando Wikis en Moodle*. SIECI 2005.Orlando, Florida, USA. July.

GRAÑERAS PASTRANA, M., directora y otros (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, CIDE (MEC).

GROS, B. coord.(1997): *Diseño y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona, Ariel.

GUBER, R.(2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Ed. Norma

HAMMERSLEY, M &R ATKINSON P. (1983): *Ethnography Principles in Practice*, London, Tavistock Publications.

Hermanamiento de centros de enseñanza secundaria. Informe de la Comisión al Consejo sobre la utilización de Internet para el fomento de hermanamientos entre centros de enseñanza secundaria europeos. Bruselas[COM (2002) 283 (01) - no publicado en el Diario Oficial].

HEDGES, L., KONSTANTOPOULOS, S. y THORESON, A. (2000). *Designing studies to measure the implementation and impact of technology in American schools*. Comunicación presentada en la conferencia sobre Efectividad de la tecnología educacional: Diseño de investigaciones para la próxima década, Menlo, Park, CA, febrero 26 de 2000

HERNÁNDEZ ARIAS, A.. (2001), *La tecnología del Trabajo Colaborativo en el contexto universitario*, UCLA. Disponible en World Wide Web:

<http://www.ucla.edu/ve/dac/investigaci%F3n/compendium6/Tecnologia%20de%20trabajo%20colaborativo.htm>

HMELO,C.E. et al (1995). *Technology Support for Collaborative Learning in a Problem-Based Curriculum for Sustainable Technology*. En Proceedings of The Second International Conference on Computer Support for Collaborative Learning

HOLLANDER, E. (1968): *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu.

HOLY, L. (1984) *Theory, methodology and the research process*. En R. Ellen, ed. *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London: Academic Press.

HUSEN, T (1988). *El Trasfondo epistemológico del problema paradigmático*. Disponible en la World Wide Web:

<http://dip.una.edu.ve/mead/filosofia2007/Lecturas/Unidad1/Torsten%20usen.pdf>

ILLIEVA, J.; BARON, S. Y HEALEY, N. M. (2002), *Online surveys in marketing research: pros and cons*, International Journal of Market Research, 44, 3, 361-376.

ISENBERG, R. (1992): *Social skills at the computer*, en Cooperative Learning Newsletter 2-6 (1,2)

ITE-CECE (2008) *Informe de Tecnología Educativa 2008*. Instituto de Técnicas Educativas de la CECE. Madrid.

ITSM, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2001). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: Aprendizaje Colaborativo*. Educación Superior Para El Siglo XXI. Año 3, No. 6. julio de 2001 Red Boletín Informativo Del Cambio Educativo.

JARAMILLO MARÍN, P, E, y RUIZ QUIROGA, M. (2009), *Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje*, en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7, Núm. 1, enero -junio, 2009, pp. 267-287

JOHNSON, D.W., R.T. JOHNSON, K.A. SMITH. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

JONES, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. British Educational Communications and Technology Agency BECTA.

JONSON, D. ET AL; (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires.

JOVER, G. (2000) *Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles*. En Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Revista Interuniversitaria Vol.2.2001

JORNET, J. M. y SUÁREZ, J. M. *Diseño y evaluación de programas de teleformación* En: Actas del Congreso Online Educa Madrid 2000. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2000. Disponible en World Wide Web:

http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/jornet_suarez.htm

KEARSLEY, GREG (1998) *The Virtual Professor: A Personal Case Study*, disponible en la World Wide Web: <http://www.pignc-isp.com/articles/distance/kearsley-virtualprofessor.htm#espanol>

KLUCKHOHN, C. (1991) *Clarifying values clasification a critique*. Ph, Delta, Kappan.

KREUGER, L.W.; KARGER, H.; BARWICK, K.: (1989), *A critical look at children and micro-computers: Some phenomenological observations*, en J.T.Pardeck y J. W. Murphy (Eds.): *Microcomputers in early childhood education*. New York : Gordon & Breach.

IEAE. (2007) *Las TIC en la educación*. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (curso 2005-2006). Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Neturity, Fundación Germán Sanchez Ruipérez. Ed. MEC

LATT, E. (1995), *Collaborative Systems, Implications*. Sensemedia S. Generation Hex Publishing, Santa Cruz, CA.

LAVE, J., & WENGER, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

LÊ, T. (2002). *Collaborative to learn and learn to collaborate*. En Australian Computer Society, Inc. Paper presented at the Seventh World Conference on Computers in Education, Copenhagen, July 29- August 3.

LEA, M, ROGERS, P & POSTMES, T (2002). *SIDE-VIEW: Evaluation of a system to develop team players and improve productivity in Internet collaborative learning groups*. En *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), 2002, 53-63.

LEHTINEN ERNO (2003), *Computer-supported collaborative learning: an approach to powerful learning environments*. University of Turkey Disponible en World Wide Web:

<http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T110.556/2003/Materiaali/EditedLehtinenCSCL.pdf>

LEHTINEN ERNO ET AL (2002), *Computer Supported Collaborative Learning: A Review*. University of Turkey. Disponible en World Wide Web: <http://www.comlab.hut.fi/opetus/205/etatehtaval.pdf>

LEONTEV, A. (1981), *Problems of the development of mind*. English translation, Progress Press, Moscow.

LÉVY, P. (1996), *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Ediciones la Decouverte, París

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006

LINCOLN, Y.S. Y GUBA, E.G (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 105-117). Londres: Sage.

LINN, M.C., (1996), *Key to the Information Highway*. En Communications of the ACM, 39(4).

LÓPEZ CARREÑO R. (2003), *Los portales educativos: Clasificación y Componentes*, En Anales de documentación, Nº 10, 2007, PÁGS. 233-244 Disponible en World Wide Web: <http://www.um.es/fccd/anales/ad10/ad1013.pdf>

LUCERO, M. (2003), *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación disponible en la World Wide Web.: <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>

MAENZA R.R. (2006), *Indicadores de evaluación para plataformas virtuales empleadas en educación*. En actas del III Congreso on line: Observatorio para la Cibersociedad. 20/11 al 3/12 de 2006. Disponible en World Wide Web: <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?&id=683>

MARQUÈS GRAELLS, P. (2002). *Evaluación de los portales educativos en Internet*. Revista Pixel. Bit, 18

MARCHESI, A. MARTIN, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Ed. SM, Madrid

MARTÍNEZ, A. Y MUSITU, G. (1995): *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid. Narcea, S.A. de ediciones

MARTÍNEZ CABRERAS, M. A ET AL. (2004): *COLAB: A collaborative platform for simulations in virtual laboratories*, en Inteligencia artificial, 24, pp. 45-53.

MARTÍNEZ, M. (2003) *Educación en valores en la formación del profesorado* (105-116). En BENSO, C. y PEREIRA, C. (Coords.) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, Auria. Fundación Santa María.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2004) *Aprendizaje colaborativo y redes de Conocimiento*, En actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 15-17 de diciembre de 2004. Grupo Editorial Universitario, pp.55-70.

MCLOUGHLIN, C. & LEE, M.J.W. (2008). *Future Learning Landscapes: Transforming Pedagogy through Social Software*, Innovate, Journal of Online Education, volume 4, issue 5.

McCONNELL, D. (1994): *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. Londres. Kogan Page. *Newsletter*, nº 2, pp. 1-2.

MCDONALD, B. (1981) *Interviewing in case study evaluation*, Paper presented to the AERA Symposium. Los Angeles.

MCDONALD, B. - SANGER, J. (1982), *Just for the record? Notes towards a theory of interviewing in evaluation*, Paper presented to the Annual Meeting of the AERA. New York.

MCDONALD, H. Y ADAM, S. (2003), *A comparison of online and postal data collection methods in marketing research*, *Marketing Intelligence & Planning*, 21, 2, 85-95.

MEANS, B. (2002). *New SRI International Study Handheld Computers Can Increase Learning in K-12 Classrooms*. Disponible en la World Wide Web: <http://www.sri.com/news/releases/11-11-02.html>

MEHAN, H. (1979), *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

MEJÍAS, E. (Director) (1999) *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. Col. Estudios Sociales, nº2. Barcelona. Fundación La Caixa.

MELLA, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa*. Disponible en www: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>

MURILLO TORRECILLA, F.J. (2004) *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid Disponible en la World Wide Web: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf

NORO, J. E. (2004) *Actitudes y valores. Puerta de entrada a una nueva escuela significativa*. En *Revista Iberoamericana de la educación*. Disponible en la www.: <http://www.rieoei.org/deloslectores/576Noro.PDF>

ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.

ORTEGA, P. (2004) *Cultura, Valores y educación: principios de integración* (47-80). En SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia.

O'REILLY, T. (traducción de 2006). *Qué es la Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software*. Fundación Telefónica.

PATTON, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

PEREZ JUSTE, R (1994) *Investigación y mejora de programas. Programas comunes y programas personales*. En V. García Hoz (Dir.) *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp510-536). Madrid Rialp.

PEREZ JUSTE, R (2000) *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. En *Revista de investigación Educativa*, UNED Vol 18, nº 2 pags 261-287

POPHAM, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya/2.

POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

POPPER, K. R. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós

POZO, C., ALONSO, E. Y HERNÁNDEZ, S. (2004): *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Grupo editorial Universitario. Granada.

PRENDES ESPINOSA M.P. (2006) *Herramientas para el trabajo colaborativo en red*. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, Nº 210, pags. 39-44

PRENSKY, M, (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. En *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)

Programme for International Student Assessment, PISA, (2006) *Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us*. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.

REDONDO, M.A., et al (1999), *Intranet: Soporte para Entornos Educativos Distribuidos*. En *Actas del III Congreso Internacional de Tele Informática Educativa y II Foro Regional de Tecnología*, Santa Fe (Argentina).

RHEINGOLD, Howard, (1996) *La Comunidad Virtual, una sociedad sin fronteras*, Ed. Gedisa, Barcelona.

ROSCHELLE, J. ET AL (2001). *Changing How and What Children learn in School with Computer-Based Technologies*. En *The future of Children*, 10 (2), Los altos, CA: Packard Foundation, 76-101.

ROMAY BECARÍA, J. M. (2002) *Lecturas para estos tiempos. Sociedad abierta, globalización, inmigración, multiculturalismo*. Santiago, Fundación Caixa Galicia.

- ROKEACH, M. (1995). *La persona como centro*. Barcelona: Herder,
- RUBEN, A. (1990). *La filosofía del valor*. México: Fondo de Cultura Económica,
- RUIZ ROMAN, C. (2003) *Educación intercultural. Una visión crítica*. Barcelona, Octaedro.
- RUIZ, J.I. E ISPIZUA, M.A. (1989). “*La descodificación de la vida cotidiana*”. *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABARIEGO, M. (2002) *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- SAHAGÚN, M.A. et al. (2006). *Aprendizaje a través del método de caso: Diseño y aplicación de una plataforma digital*. Comunicación presentada en la *MoodleMoot Spain 2006*. 18-19 septiembre 2006. Tarragona
- SALES CIGES A. (2004), *La tutorización de cursos online y la diversidad*. Universitat Jaume I. Disponible en World Wide Web: <http://www.docenzis.net/docenzis/ecos/articulos/articulo2/>
- SALINAS, J. (1998): “*Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo*”. Disponible en World Wide Web: <http://www.uib.es/depart/gte/docente.html>
- SÁNCHEZ MARTÍN, M.E. (2003) La entrevista, Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social. En *Análisis de Situaciones Sociales*. Edt. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- SÁNCHEZ VALLÉS, M. (1999): *Técnicas cualitativas de Investigación Social*, Síntesis, Madrid.
- SANGRÁ A. (2003) “*Y por que el blended learning?*” en Educaweb 69 Disponible en World Wide Web: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181097.asp>
- SARRAMONA, J. (2002) *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- SAVATER, F. (2002) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel. 16ª ed.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1996) *Adaptation and understanding: A case for new cultures of schooling*. En S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.) *International perspectives on the psychological foundations of technology-based learning environments*. (pp. 149-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

SCRIVEN, M. (1991): *Beyond formative and summative evaluation*. En. G.W. McLaughlin y D.C. Philips, *Evaluation and education: At quarter century*. University of Chicago Press. Chicago.

SCHAEFER, R. Y DILLMAN, D. A. (1998), *Development of a standard email methodology: results of an experiment*, *Public Opinion Quarterly*, 62, 3, 378-397.

SHAWARTZ, S. (1990), *Aprendizaje activo, una organización centrada en el alumno*. Buenos Aires: Docencia Proyecto CINA

SHULTZ A. (2005), *eTwinning Tools Guidelines*. Central Support Service for eTwinning. Disponible en World Wide Web: http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/guidelines_es.pdf

SIEMENS, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for a digital age*. En *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). Retrieved January 10, 2008, Disponible en la www: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

SIMONS, H. (1981) *Conversation Piece: Re Practice of Interviewing in Case Study Research*, en Adelman, C, (ed) (1981) *UtterinfMuttering. Collecting, Using and Reporting Talkfor Social and Educational Research*. London, Grant MacIntyre.

SITE (2004) *Familia, educación y sociedad civil*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Lugo. ICE de la USC.

SLAOUTI, D. (2002): *The World Wide Web for Academic Purposes: Old Study Skills for New?*, en *English for Specific Purposes*, 21, pp. 105-124. ISSN: 0889-4906. Ed. Elsevier. Cambridge.

SLEETER, CH. E. Y GRANT, C. (1989) *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Columbus (OHIO): Charles Merrill.

SOLTIS, J.F. (1984). On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-10.

SOTIL BRIOSO, A. ET AL (2005) *Actitudes de los docentes hacia la enseñanza en valores de los alumnos de nivel primario*. Revista IIPSI vol. 8 - n.º 1 - 2005pp. 107 - 120 facultad de psicología. UNMSM

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STEEPLE, C. y MAYES, T. (1998). *A Special Section on Computer-Supported Collaborative Learning*. En *Computers &Education*. Vol. 30 (3/4), pp. 219-221

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STRIJBOS, J.; MARTENS, R. L., y JOCHEMS, W. M. G. (2004): *Designing for Interaction: Six Steps to Designing Computer-Supported Group-Based Learning*, en *Computers & Education*, 42, pp. 403-424.

STUFFLEBEAM, D. L. (2003) *The CIPP model for evaluation*. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Doortrecht: Kluwer Academic Publishers.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

SUÁREZ, A.; GARCÍA, N.; ÁLVAREZ, M^a B. (2007) *La interactividad en cuestionarios autoadministrados. Influencia en la experiencia del encuestado*. Disponible en Word Wide Web: http://www.acede.org/fotos/pdf/art292_41.3.pdf

TATAR, D, ROSCHELLE, J, VAHEY, P. & PENUEL, W. *Handhelds: Go to School: Lessons Learned*. Publicado por IEEE Computer Society, (2003)

TAYLOR, H. (2000), *Does internet research work? Comparing online survey results with telephone survey*, *International Journal of Market Research*, 42, 1, 51-63.

TENNISON, J. (1995). *CHIME: Collaborative Hyperarchical Integrated Media Environment*. En *Proceedings of 3rd International World-Wide Web Conference*, Darmstadt. AI Research Group, Department of Psychology, University of Nottingham.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2005) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. En *Revista galega do ensino*, N° 47, 2005, pags. 1367-1418

TORRES GORDILLO, J., (2002), *La Teleformación como espacio para la educación no formal*. En *Ágora Digital* N° 4 Disponible en World Wide Web: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm

TUDGE (1994): *Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. Cambridge, Universidad de Cambridge.

TYLER, R. W. (1973). *Basic principles of curriculum and instruction*. Univ. of Chicago Press, 1973

UNESCO. (1997) *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo. Madrid, Unesco-SM. Fundación Santa María.

UNIGARRO, M. A. (2001). *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga: UNAB.

VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*, Síntesis, Madrid

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994): *¿Es posible una teoría de la educación intercultural?*, en SANTOS, M.A (ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural*, Barcelona, PPU-Universidad de Santiago de Compostela, pp. 25-41.

VAZQUEZ RECIO, R., ANGULO RASCO, F. (coords.) (2003) *Introducción a los estudios de caso*. Ed. Aljibe, Granada.

VEERMAN, A. L., ANDRIESSEN, J. E. B., & KANSELAAR, G. (2000). *Learning through synchronous electronic discussion*. En *Computers & Education*, 34(2-3), 1-22.

VEHOVAR, V.; LOZAR, K. M. Y BATAGELJ, Z. (1999), *Web surveys: can the weighting solve the problem?* En *Proceedings of the survey research methods section*, American Statistical Association.

VERA A, VILLALÓN M. (2005), *La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación*. Revista *Ciencia & Trabajo* nº 16. Abr-Jun; pp. 85-87. ISSN 0718-2449.

VERDEJO, M.F., (1996), *Interaction and Collaboration in Distance Learning through Computer Mediated Technologies*. En *Advanced Educational Technology: Research Issues and Future Potential*. T.Liao (Ed.) Series Computer and Systems Sciences, Vol 145. Springer-Verlag.

VOSNIADOU, S ET AL. (1996), *International perspectives on the psychological foundations or technology-based learning environments*. Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum.

VYGOTSKY, L. (1995), *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós. Madrid. ISBN: 8449301653

VIGOTSKY, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo

VISAUTA, B. (1986), *Técnicas de investigación social. Modelos causales*. Barcelona: Hispano Europea.

WOODS, P. (1987), *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

ZAÑARTU CORREA, M. L. (2000), *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red*, en Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto Educativo, V-28.

ANEXOS

CUESTIONARIOS

A continuación se reproducen los cuestionarios definitivos utilizados en este estudio:

- Cuestionario al Servicio Nacional de Apoyo.
- Cuestionario docente en español.
- Cuestionario docente en francés.
- Cuestionario docente en alemán.
- Cuestionario docente en inglés.

- **CUESTIONARIO SOBRE LA ACCIÓN eTWINNING (SNA)**

Califique de 1 (peor) a 5 (mejor)

VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA VIRTUAL DE eTWINNING	1	2	3	4	5
1. Valore la facilidad de uso de la plataforma para usted					
9. Valore la facilidad de uso por parte de los implicados en un proyecto					
10. Valore la estética de la plataforma					
11. ¿Le parece una plataforma segura?					
5. Valore la utilidad del Twinspace.					
6. ¿Le parece correcta la estructuración de la plataforma?					
RESPECTO AL SERVICIO QUE USTED PRESTA EN EL SNA					
7. ¿Cómo valoraría de necesario el servicio que usted presta en el SNA?					
8. Valore la calidad del servicio prestado					
9. ¿Ha necesitado contactar con el servicio central de asesoría para resolver alguna cuestión?					
	SI		NO		
10. En caso afirmativo: ¿Ha sido resuelta con rapidez?			SI	NO	
11. Cuales son los recursos más utilizados por los implicados en un proyecto (Blog, Podcasting, tutoreasy...):.....					
12. Cuales son las dificultades más frecuentes en el uso de la plataforma:					
13. Y en la realización del proyecto:					
VALORACIÓN DESDE SU EXPERIENCIA					
14. ¿Se pueden trabajar contenidos transversales en eTwinning?					
15. ¿Qué tipo de valores y actitudes cree que se pueden desarrollar independientemente del proyecto mediante eTwinning? Valore los siguientes:					
– Respeto a los demás					
– Sentido de justicia					
– Solidaridad					
– Tolerancia					

– Respeto por la naturaleza					
– Estimación por la diversidad y la diferencia.					
16. ¿Cuales cree que son las principales razones de un docente al inscribirse en eTwinning?					
- Nueva experiencia educativa					
- Enriquecerse personal y profesionalmente					
- Conseguir el sello eTwinning					
- Motivar a los alumnos con el uso de las TIC					
- Practicar otro idioma					
- Trabajar contenidos transversales y valores					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Cuestionario eTwinning (Español)

Este cuestionario nos ayudará a saber más sobre el impacto de esta plataforma en el desarrollo global de nuestros estudiantes.

Por favor, contesta los siguientes apartados: 1: peor, 5: mejor:

VALORACIÓN DE LA PLATAFORMA

1. ¿Le ha resultado sencillo inscribirse en eTwinning?
2. Valore la facilidad de uso de la plataforma para usted
3. Valore la facilidad de uso por parte de los alumnos.
4. Valore la utilidad del Twinspace.
5. Valore la estética de la plataforma
6. ¿Le ha parecido la plataforma segura?
7. Valore la utilidad de la herramienta “buscador de socios”
8. ¿Le parece interesante el sello que eTwinning otorga a los centros?
9. ¿Cómo valoraría su experiencia con la plataforma eTwinning?

SOBRE SU PROYECTO

10. ¿Cuáles fueron sus principales razones para realizar un proyecto en eTwinning?
Practicar otro idioma
Motivar a los alumnos con el uso de las TIC
Conseguir el sello eTwinning
Trabajar contenidos transversales y valores
Nueva experiencia educativa
Enriquecerse personal y profesionalmente
11. ¿Han hecho uso de la plataforma sus alumnos? Si, no, Un poco
12. ¿Usó las herramientas de eTwinning o herramientas externas?
13. ¿Cree que el proyecto realizado ha permitido desarrollar ciertos valores en sus alumnos?
14. ¿Recomendaría realizar un proyecto a sus compañeros?
15. ¿Le ha parecido razonable el tiempo invertido en la realización del proyecto?
16. ¿Le ha costado encontrar un socio para su proyecto?
17. ¿Le ha supuesto alguna dificultad el idioma elegido en la realización de su proyecto?
18. ¿Han existido dificultades de comunicación con otros centros?
19. ¿Ha hecho uso de la documentación que existe en la plataforma?
20. ¿Ha hecho uso de los kits de proyectos?

21. ¿Cree que repetirá en eTwinning con un nuevo proyecto?

VALORACIÓN DE SU EXPERIENCIA

22. ¿Cree que mediante un proyecto pueden trabajarse contenidos transversales?

No, nunca, A veces, Si Siempre, Depende del proyecto

23. ¿Qué tipo de valores y actitudes cree que se pueden desarrollar independientemente del proyecto mediante eTwinning?

Respeto a los demás, Sentido de justicia

Solidaridad, Tolerancia

Estimación por la diversidad y la diferencia

Respeto por la naturaleza, Otros

24. ¿Le ha enriquecido profesionalmente esta experiencia?

25. ¿Cómo conoció eTwinning?

A través de un compañero/a

Navegando por Internet

A través de un curso de formación

En un congreso o jornadas

Otros

VALORACION DEL SERVICIO DE ASESORIA

26. ¿Ha hecho uso del servicio de asesoría?

27. ¿Le han respondido con rapidez?

28. ¿Cómo valora el servicio de asesoría de eTwinning?

29. ¿Qué medio ha utilizado para comunicarse con el servicio de asesoría?: email, foro, chat, teléfono, en persona, otros:

SOBRE USTED

30. ¿De dónde es?

31. ¿De qué nivel son sus estudiantes? Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato

32. ¿Cuántos proyectos eTwinning has realizado? Este es el primero, Dos, Tres, Más de tres

33. ¿Cómo es su formación en las TIC? Autodidacta, Cursos de formación, Curso específico eTwinning, sin formación

34. ¿Cuál es su nivel de competencia TIC?

Questionnaire eTwinning (Francés)

Ce questionnaire a pour but de nous aider à en savoir plus sur l'impact de cette plateforme dans le développement général de nos étudiants.

Merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes en utilisant des chiffres de 1 à 5, 1 étant la note la plus basse, et le 5 étant la note la plus élevée.

ÉVALUATION DE LA PLATEFORME

1. Est-ce qu'il vous a été facile de vous inscrire à eTwinning ?
2. Évaluer la facilité d'utilisation de la plateforme depuis votre point de vue de professeur
3. Évaluer la facilité d'utilisation de la plateforme du point de vue des élèves
4. Évaluer la facilité d'utilisation du Twinspace
5. Évaluer l'esthétique de la plateforme
6. La plateforme vous a-t-elle paru sûre ?
7. Évaluer l'utilité de l'outil "Rechercher un partenaire"
8. Le label qualité attribué aux établissements par eTwinning vous semble-t-il intéressant ?
9. Comment évalueriez-vous votre expérience avec la plateforme eTwinning ?

À PROPOS DE VOTRE PROJET

10. Quels ont été les motifs principaux qui vous ont incité(e) à réaliser un projet sur eTwinning ?
Pratiquer une autre langue, Motiver vos élèves en utilisant les nouvelles technologies (TICE), Obtenir le label qualité eTwinning, Travailler avec les contenus et les valeurs transversaux, Acquérir une nouvelle expérience éducative
S'enrichir des points de vue professionnel et personnel
11. Vos élèves se sont-ils servis de la plateforme ? Oui, Non, Un peu
12. Pour son projet, a utilisé des outils externes à l'action eTwinning, exemple. Blogger, ou celles de la plateforme? eTwinning extérieure, Seuls ceux de eTwinning, Les deux
13. Pensez-vous que le projet réalisé a permis de sensibiliser vos élèves à certaines valeurs ?
14. Recommanderiez-vous la réalisation de projets eTwinning à vos collègues de travail?
15. Le temps consacré à la réalisation du projet vous semble-t-il raisonnable ?
16. Cela vous a-t-il été difficile de trouver un partenaire pour votre projet ?

17. Le choix et l'utilisation d'une langue commune a-t-il constitué un obstacle dans la réalisation du projet ?
18. Avez-vous rencontré des difficultés au moment des échanges communicatifs avec les autres établissements ?
19. Avez-vous utilisé la documentation accessible sur la plateforme ?
20. Avez-vous utilisé les kits de projets ?
21. Ferez-vous un autre projet avec eTwinning ?

ÉVALUATION DE VOTRE EXPÉRIENCE

22. Pensez-vous qu'un projet eTwinning est un outil efficace pour travailler des contenus transversaux ? Non, jamais, Parfois, Oui toujours, Ça dépend du projet
23. Quels types de valeurs et de comportements pensez-vous pouvoir travailler indépendamment du projet eTwinning ?
Respect à autrui, Justice, Solidarité, Tolérance, Droit à la diversité et à la différence
Préservation de la nature, Autres
24. Cette expérience vous a-t-elle enrichi(e) du point de vue professionnel ?
25. Comment avez-vous connu eTwinning ?
Par l'intermédiaire d'un collègue de travail, En surfant sur Internet, Grâce à une formation, Au cours de journées de rencontres, d'un congrès... Autres:

ÉVALUATION DU SERVICE D'AUDIT

26. Avez-vous fait appel au service d'audit ?
27. Vous ont-ils répondu rapidement ?
28. Comment évaluez-vous le service d'audit d'eTwinning ?
29. Quel moyen de communication avez-vous utilisé avec le service d'audit ? : email, forum, chat (clavardage), téléphone, contact personnel, autres:

VOUS...

30. Où enseignez-vous ?
31. Quel est le niveau de vos étudiants ? Maternelle, Primaire, Collège, Lycée
32. Combien de projets eTwinning avez-vous réalisé ? C'est la première fois, Deux, Trois, Plus de trois.
33. Comment est votre formation dans les TIC et à l'action eTwinning?
Autodidacte, Cours spécifiques eTwinning, D'autres cours sur les TIC, Pas de formation
34. Quel est votre niveau dans la gestion des TIC?

Fragebogen eTwinning (Alemán)

Dieser Fragebogen wird uns helfen, mehr über die Auswirkung dieser Plattform auf die allgemeine Entwicklung unserer Studenten zu erfahren.

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen: 1: schlecht, 5: gut

BEWERTUNG DER PLATTFORM

1. Fanden Sie das Anmeldeverfahren bei Twinning einfach?
2. Bewerten Sie die Benutzerfreundlichkeit der Plattform
3. Bewerten Sie die Benutzerfreundlichkeit der Plattform für Ihre Schüler
4. Bewerten Sie die Nützlichkeit von Twinspace
5. Bewerten Sie das Design der Plattform
6. Fanden Sie die Plattform sicher?
7. Bewerten Sie die Nützlichkeit des Tools "Partnersuche"
8. Finden Sie das von eTwinning vergebene Qualitätssiegel interessant?
9. Wie würden Sie Ihre Erfahrung mit der eTwinning Plattform bewerten?

ÜBER IHR PROJEKT

10. Welches waren die Hauptgründe, die Sie zu einem Projekt in etwinning bewegt haben
In einer anderen Sprache zu arbeiten
den Schülern den Gebrauch der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) nahezubringen
Das Qualitätssiegel von eTwinning zu bekommen
mit horizontalen Inhalten und Werten zu arbeiten
eine neue erzieherische/pädagogische Erfahrung
Als persönliche und berufliche Bereicherung
11. Haben Ihre Schüler die Plattform benutzt? Ja, nein, teilweise
12. Für sein Projekt hat externe Tools, um eTwinning verwendet, zum Beispiel. Blogger, oder der Plattform?
13. Meinen Sie, dass dieses Projekt dazu beigetragen hat, Bei Ihren Schülern gewisse Wertvorstellungen zu entwickeln?
14. Würden Sie Ihren Kollegen empfehlen ein Projekt über eTwinning durchzuführen?
15. Fanden Sie die investierte Zeit angemessen?
16. Ist es Ihnen schwer gefallen einen Partner für Ihren Projekt zu finden?
17. Gab es Schwierigkeiten aufgrund der von Ihnen gewählten Projektsprache?

- 18. Gab es Kommunikationsschwierigkeiten mit anderen Zentren?
- 19. Haben Sie die Unterlagen, die in der Plattform zu finden sind, genutzt?
- 20. Haben Sie die Projektkits genutzt?
- 21. Können Sie sich vorstellen, ein weiteres Projekt mit eTwinning durchzuführen?

BEWERTUNG IHRER ERFAHRUNG

- 22. Halten Sie es für möglich, transversale Inhalte zum Gegenstand eines Projektes zu machen?

Nein, nie; manchmal; ja, immer; es hängt vom einzelnen Projekt ab

- 23. Welche Werte und Einstellungen können Ihrer Meinung nach unabhängig vom einzelnen Projekt mit durch eTwinning bearbeitet werden?

Respekt vor anderen, Sinn für Gerechtigkeit

Gemeinschaftsgeist, Toleranz

Wertschätzung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Respekt für die Natur, Andere

- 24. Hat diese Erfahrung eine professionelle Bereicherung für Sie dargestellt?

- 25. Wie haben Sie eTwinning kennengelernt?

Über einen Kollegen/eine Kollegin, Über das Internet

Über eine Fort- oder Weiterbildung, Auf einer Tagung oder Konferenz, Andere

BEWERTUNG DES BERATUNGSSERVICES

- 26. Haben Sie den Beratungsservice genutzt?
- 27. Wurden Ihre Fragen innerhalb kurzer Zeit beantwortet?
- 28. Wie würden Sie den Beratungsservice von eTwinning bewerten?
- 29. Wie haben Sie sich mit dem Beratungsservice in Verbindung gesetzt? Email, Forum, Chat, Telefon, persönlich, andere:

ÜBER SIE

- 30. Aus welcher Stadt kommen Sie?
- 31. Aus welcher Stufe stammen Ihre Schüler? Kindergarten, Grundschule, Oberschule, Abitur
- 32. Wieviele eTwinning Projekte haben Sie durchgeführt? Dieses ist das erste, Zwei, Drei, Mehr als drei
- 33. Wie ist Ihre Ausbildung in IKT und eTwinning? Autodidakt, Spezielle Kurse eTwinning, Weitere Kurse für IKT, Kein Training
- 34. Was ist Ihr Niveau in der Verwaltung der IKT

eTwinning Survey (Inglés)

This survey will help us to know more about the impact of this platform in our students' development. Please, assess the following items. 1 worse, 5 best

1. Did you find it easy to register in eTwinning?
2. Assess the easiness in using the platform by you as teacher.
3. Assess the easiness in using the platform by your students.
4. Assess the aesthetics of the platform.
5. Assess the usefulness of the Twinspace.
6. Do you think it is a secure platform?
7. Assess the usefulness of the twinfinder tool.
8. Do you find the quality label that eTwinning awards to schools interesting?
9. How do you value your experience with the eTwinning platform?

ABOUT YOUR PROYECT

10. What are your main reasons to be involved in an eTwinning project?
 - To practice other languages
 - To motivate students to use ICT
 - To obtain the eTwinning label
 - To work on cross-curricular contents
 - New educational experience
 - Personal and professional enrichment
11. Did your pupils use the platform?
12. Did you use for your project outside eTwinning tools, ex. Blogger, or only eTwinning tools?
13. Do you think the project you carried out has allowed your pupils to develop certain values? Yes, No, a little.
14. Would you recommend your colleagues to carry out a project?
15. Did you find the time invested in doing the project reasonable?
16. Was it difficult to find a partner for your project?
17. Did the language chosen for the project present any difficulties?
18. Were there any communication difficulties with the other school?

19. Did you need the documentation available on the platform?
20. Did you use the ready-made project kits in your project?
21. Do you think you will repeat the experience with a new project?
22. Is it possible to work cross-curricular contents with eTwinning? No, never,
Sometimes, Yes, always, It depends on the project.
23. What kind of values and attitudes can be developed through eTwinning
regardless of the project?
 - Respect to others
 - Justice sense
 - Solidarity
 - Tolerance
 - Respect for diverse and difference.
 - Respect for nature
 - Others
24. Has this experience enriched you professionally?

ABOUT THE NATIONAL SUPPORT SERVICE

25. How did you find out about eTwinning?
26. Did you need the National Support Service?
27. If so, did they respond promptly?
28. How would you assess the Support Service?
29. Which methods have you used to communicate with the Support Service?
Email, forum, chat, phone, others

ABOUT YOU

30. Where are you from?
31. Which level are your students? Pre-school, primary, secondary, upper-
Secondary
32. How many eTwinning projects are/has you involved in? one two tree, more
than three
33. How is your training in ICT and in eTwinning? High, Medium, low
34. What is your level in the management of ICT? Autodidact, Specific courses
on eTwinning, Other courses on ICT, No training

TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS

Entrevista a Concha Ortiz, (responsable del portal), Beatriz Sayalero (gestión hermanamientos) y Lourdes Gonzalo (Asistencia técnica) del Servicio Nacional de Apoyo (SNA) del programa eTwinning, CNICE 22/04/2008

-¿Cuáles son sus cargos dentro del CNICE?

Concha O.- Responsable del portal aunque bueno dentro del SNA todos somos iguales y no hay una jerarquía establecida. Lo que ocurre es que hay un cierto reparto de tareas. En concreto yo me ocupo del portal de eTwinning, Lourdes es la encargada de resolver dudas y soporte técnico y Beatriz en la que se encarga de la gestión de los proyectos y sus aspectos pedagógicos.

Beatriz - Pero procuramos hacer todos un poco de todas las tareas. Hay cosas que tiene que hacer una sola persona porque sería absurdo que lo hiciera más de una persona, pero procuramos todos hacer labores que signifiquen por ejemplo ver proyectos. Es una de las cosas que si, que nos interesan a todos y por lo tanto cuando hay que contestar tarjetas de progreso, contestamos todas tarjetas de progreso. A la hora de evaluar proyectos para los sellos de calidad, todos evaluamos proyectos para los sellos de calidad. Es lo que te decía, para ver todos, los proyectos. Entonces ya la parte de gestión más administrativa cada uno tenemos una pequeña función asignada para dividir también el trabajo que a lo mejor es un poco más pesado de hacer.

¿Qué papel tiene el CNICE en la gestión de la acción eTwinning?

Concha O.- Pues eTwinning tiene en cada país un Servicio Nacional de apoyo que es el encargado de gestionar lo que es eTwinning en el país. Entonces el servicio nacional de apoyo español está dentro del CNICE.

Beatriz- Y hace de mediador un poco entre Bruselas y las CCAA

¿Cuándo se creó este servicio?

Concha - En el año 2005 a la vez que la acción eTwinning

¿Cómo está estructurado este departamento, cuantos sois relacionados con eTwinning exclusivamente?

Beatriz- Pues, exclusivamente, porque luego hay gente que está a tiempo parcial, entonces ahora mismo a tiempo completo mmm seis. Sí, por que luego hay gente en otros departamentos que hace alguna colaboración pero está a tiempo parcial.

Cuéntame como estáis estructurados, división de tareas..

Concha- Como decía antes procuramos hacer todos un poco las tareas que se pueden compartir. Desde tareas burocráticas, pues no sé, vamos a asistir en Europa a un encuentro o lo que sea, pues todo eso requiere una labor administrativa: autorización

de gastos y todo eso. Todo esos lo hacemos todos. A todos nos ha tocado alguna vez organizarla. Luego en cuanto a evaluación de proyectos, también lo tenemos repartida de una manera equitativa de manera que todos evaluamos el mismo número de proyectos. Las tarjetas de progreso: lo mismo. Exceptuando el control de hermanamientos y registros que lo llevan César y Beatriz. Las demás tareas las hacemos todos.

Beatriz- Bueno por ejemplo Asun hace asistencia, otro compañero, Diego, se encarga de coordinar los tutores del curso de formación. Concha se encarga del portal. Es decir, que luego hay cosas más específicas que a lo mejor sí que tenemos cada uno asignado, pero sí que procuramos todos conocer un poco todo lo que tiene que ver con el proyecto para que todo el mundo sepa las cosas que conlleva un proyecto como este.

Concha- Por ejemplo yo llevo el portal pero a lo mejor hay que poner una noticia y la pone Lourdes o hay que poner un documento nuevo en el portal y Diego dice vamos a poner este documento sobre los sellos de calidad pues se pone. ¿Sabes? Entonces contribuimos todos, trabajamos de forma consensuada, colaborativa también.

Y muy coordinada por lo que veo

Concha - Sí la verdad es que nos coordinamos bien

Lourdes - Pues si porque los documentos cuando hay que estudiarlos o rellenarlos o tal se pasan por los correos de todo el mundo para que cada cual aporte los comentarios o cualquier idea nueva.

Beatriz- y procuramos, es lo que te decía antes, que todo el mundo esté al tanto de todo por que un día por lo que sea uno puede faltar de aquí y el trabajo se continua. Aquí no se sustituye a una persona sino que una persona está de baja y otro tiene que hacer su trabajo. Por eso procuramos todos saber un poco de todo para también tener una idea global de lo que es el proyecto.

Me comentabas que os comunicáis y coordináis con SNA de otros países. ¿Cómo?

Concha- Así, oficialmente, hay una serie de reuniones de distintos grupos de trabajo. En septiembre, hay tres reuniones al año y luego un representante de cada SNA también en Bruselas que son dos al año, una en diciembre y otra en junio. Eso por una parte. Eso de manera presencial. En estas reuniones se tratan desde cuestiones pedagógicas a cuestiones de comunicación, del portal, las herramientas, la plataforma.

Lourdes - Esos son los tres grupos de trabajo que hay: portal y herramientas, la parte pedagógica y comunicaciones.

Concha- Eso por una parte, luego, lógicamente a través del correo electrónico, hay una community donde se cuelgan documentos de consulta, cada uno añade sus comentarios, en fin, eso principalmente.

Lourdes - Y luego también nos podemos relacionar de forma bilateral, con otros países. Por ejemplo si hacemos ahora un encuentro Francia-España o Portugal-España.

Esa coordinación que tenéis entre los SNA es permanente o depende mucho del proyecto, es decir, si tenéis un colegio que se hermana con Italia por ejemplo ¿tenéis más contacto con el SNA de ese país?

Beatriz- No, no es permanente. Las reuniones que te comentaba Concha son fijas. Es decir, los grupos de trabajo se reúnen tres veces al año y ahí está representado la comisión, el servicio central de apoyo, los servicios nacionales de apoyo, ahora también la agencia ejecutiva que lleva el Comenius, puesto que eTwinning pertenece a Comenius. Y luego esas que te decía Concha de los SNA con el servicio central de apoyo. Ahí ya no son los grupos de trabajo sino para cuestiones más globales de lo que es el proyecto en sí. Y luego con los países pues si tienes una cuestión de un hermanamiento o alguna dificultad con algún país concreto, pues a través del correo electrónico o a través de Skype pues te comunicas con ellos.

¿A cuantos proyectos nacionales prestan ustedes su servicio de apoyo anualmente?

Beatriz- Pues ha variado. Ha variado desde el primer año hasta este año.

Lourdes - Y también depende del tipo de apoyo ¿A qué te refieres?

Cualquier tipo de pregunta que os hagan, es decir, ¿es necesario para hacer un proyecto pasar por vosotros o puede haber la comunicación directa con el otro colegio mediante la plataforma sin que medies vosotros para nada?

Concha- Sólo mediamos en un pequeño aspecto y es que para garantizar la seguridad de la plataforma nosotros comunicamos a la CCAA que a su vez se pone en contacto con el director del centro y le comunica que el profesor tal va a hacer un proyecto de tal. Si no hay ningún problema nosotros damos al botoncito de aprobar y se acabó. En principio con eso bastaría. No necesitaríamos mediar para nada.

Me dices que ha variado el tema desde el principio hasta ahora.

Beatriz- En cuanto al número de proyectos a los que damos apoyo si. Además ha variado por varios motivos: uno el número de proyectos en sí que tenemos. Lógicamente este proyecto en estos años que lleva se ha conocido mucho más. Hay muchos profesores que repiten, que han hecho un proyecto, han tenido una buena experiencia y entonces repiten otra vez, quieren hacer más proyectos. Entonces se ha difundido más es más conocido. Tenemos el curso de formación online que también

es una fuente importante de proyectos. Ahora mismo con los últimos datos, eso lo tienes tu (.....) más claro que yo.

Lourdes - Ahora mismo, proyectos activos están rondando los 800.

Beatriz- Para que te hagas una idea desde septiembre del 2007 hasta este momento (20/04/2008) tenemos prácticamente el mismo número de proyectos que en todos los años anteriores

Lourdes - 2005, 2006, 2007

O sea que está aumentando exponencialmente el número de proyectos a los que prestáis apoyo...

Beatriz- Si, si. Lógicamente también por que la gente conoce que tiene esa posibilidad. Una de las características fundamentales que tiene eTwinning para mi es la flexibilidad. Y esa es una forma de mostrar que hay flexibilidad. Si tú quieres que tu proyecto sea de alguna forma monitorizado, por decirlo así con una palabra tan fea, lo puedes hacer. Que tú quieres trabajar con tu socio y que nadie sepa lo que estás haciendo, también lo puedes hacer. Es decir que esa posibilidad siempre existe. Pero también es verdad que los profesores conocen cada vez más los servicios que nosotros podemos prestar y muchos están dispuestos a que les prestemos ese apoyo. Eso significa que tenemos más trabajo. Desde el punto de vista de la asistencia técnica, por ejemplo, se reciben más correos, hay más consultas. Desde el punto de vista de las tarjetas de progreso pues hay más tarjetas de progreso. Hay gente que no sabe para que es esa herramienta cuando lo descubre le interesa y comienza a hacerlo. Cada vez se piden más sellos de calidad, más gente se presenta a los premios, es decir que todo eso aumenta el trabajo.

¿Es pensable una acción como la de eTwinning sin un SNA o por lo menos al nivel que se está dando ahora mismo?

Concha - Hombre quizás se podría dar. De hecho antes de que existiera eTwinning pues había centros que se habían localizado de alguna manera y habían empezado a trabajar. Quizás con el número de proyectos que tiene eTwinning y con la calidad de los proyectos quizás no. Sería necesaria la existencia de este servicio.

Lourdes - Luego también hay que contar con la parte técnica. Tú puedes trabajar con una plataforma pero cuando las dificultades técnicas aparecen si no hay alguien que te las solucione. Hay veces que por un problema nimio te impide trabajar tres días. Eso en el mejor de los casos si eres capaz de resolverlo por ti mismo. En cambio aquí lo normal es que recibes un mensaje y si justo estás trabajando lo resuelves al momento. Entonces con el mismo éxito yo lo dudo.

Beatriz - No podría hacerse cargo de una labor así solamente un servicio central de apoyo, sería prácticamente imposible.

Concha – Otra cosa muy importante es que gracias a los SNA se garantiza que todo el que está registrado en eTwinning es profesor.

¿Cuáles son las preguntas o dudas que resuelven de manera más frecuente en los proyectos que reclaman vuestra asistencia?

Lourdes - Pues concretamente, en las que yo respondo cuestiones relacionadas con la gestión de los contenidos de los proyectos, como manejar el espacio que tienen de trabajo.

¿Son más bien técnicas, de cómo funciona la plataforma en sí?

Lourdes - Si, si, de como subir un fichero, de cómo organizar el Twinspace. De porque no puedo subir este fichero, a lo mejor es por culpa de la capacidad, de cómo establecer una conversación de chat, cuando a lo mejor tiene un sistema operativo que no se lo permite o el navegador. Luego también de cómo buscar socios a través del buscador, que aparentemente es fácil pero no todo el mundo lo sabe. Como poder unir otro centro a un proyecto que ya está hecho, que ya está funcionando.

Beatriz - Como dar de alta a mis alumnos en el proyecto.

Lourdes - Ah si, como incluir a los alumnos, les tengo que poner el correo personal que tienen los niños... en fin cosas de este tipo.

Beatriz- Y he perdido mi contraseña y no sé que hacer.

Lourdes - Muy habitual,

Vamos que fundamentalmente son cuestiones técnicas. ¿Hay cuestiones de tipo de relaciones internacionales por ejemplo que últimamente el colegio con el que estoy hermanado no me contesta?

Lourdes -Si, también.

Ahí ¿cómo actuáis vosotros?

Lourdes - Pues con suma delicadeza y diplomacia a poder ser. Luego quien actúa son ellos y esperamos que lo hagan así. Pues hombre tratando en el mejor de los casos de llegar a buen término. Manda un correo a tu socia preguntando si es que está de vacaciones, si es que está enferma. Luego ya pues aumentando el grado de dificultad si es que ya no está interesada en el proyecto. O cosas así. Porque hemos discutido que sería lo mejor que si por mail, por fax, por teléfono, porque todo eso tiene unas claras implicaciones. Cuando tú envías un papel o incluso llamas a un sitio y no sabes quien te va a contestar y preguntas por alguien y el que te responde se pregunta porque llaman a esta persona. Por eso hay que hilar bastante fino en los textos que se envían por email.

Concha - Pero no solemos intervenir nosotros ¿no?

Lourdes - Ah No nosotros no

Concha- Nosotros aconsejamos al profesor. Vuélvele a escribir...

Beatriz -Lo mismo que hablamos antes de la flexibilidad de eTwinning que no tienes que rendir cuentas si no quieres pues nosotros contamos también que dentro de esa flexibilidad pues que se organicen como pueden. Hay cosas que les aconsejamos. Pues eso que haya una preparación previa, que existan unos acuerdos previos para que las cosas funcionen mejor, que luego no haya sorpresas, que se vaya según lo establecido..Porque a veces pasa eso que como no han hecho un plan previo bien definido pues hay malentendidos. Si tú tienes un plan establecido le puedes decir a la otra persona –oye que no estamos cumpliendo los plazos o lo que nos habíamos marcado. Pero lo que decía Concha, nosotros procuramos no entrar ahí directamente porque es una cuestión delicada. En cualquier caso si viéramos que la situación lo requiere podemos ponernos en contacto con el SNA del otro país. Pero solamente en casos muy, muy concretos.

Porque uno de los colegios se puede desvincular en un momento dado del proyecto y decir mira que no quiero seguir. ¿Se da ese tipo de casos?

Beatriz- Sí. Que se quiera desvincular y lo diga o que simplemente de la llamada por respuesta. O sea que se ha acabado y se ha acabado. Y es verdad que a veces recibimos mensajes o a través de las tarjetas de progreso que la gente pues se lamenta o se desilusionan.

Pero no es muy habitual esto ¿o sí?

Beatriz. -Hombre no, no es muy habitual. Ocurre. Con cierta frecuencia pero no es tan habitual.

¿Qué destacaríais de la plataforma eTwinning?

Concha- La seguridad

Lourdes - la seguridad y la facilidad de uso.

Beatriz - Si fundamentalmente esas dos características.

Concha- Si .Porque te encuentras gente en eTwinning que sabe mucho de informática pero también gente que no. Se hizo un correo electrónico para poder inscribirse en eTwinning y a los mejor es el primer email que ha enviado en su vida. Es sorprendente. Es una cosa fácil, sencillita, tiene pocas herramientas., Y en eso radica su facilidad de uso y su éxito.

¿Qué aspecto de la plataforma cree susceptible de mejora?

Beatriz. -Pues yo creo que las herramientas informáticas, muchas en tres años pues quedan obsoletas. Es muy importante lo que decía Concha que es muy fácil y de

hecho, yo creo que hay mucha gente, porque además nos lo dicen, que ha sido capaz de incorporar las TIC a sus clases gracias a eTwinning. Porque se han dado cuenta que efectivamente las herramientas son muy sencillitas. Como subir un fichero de Word o PowerPoint con herramientas muy sencillas el poderse manejar. Entonces es verdad que eso es importante pero en tres años las herramientas informáticas se han desarrollado muchísimo y es verdad que ahora mismo la plataforma quizás se ha quedado un poquito obsoleta. Por eso en esta nueva fase va a haber un cambio en la plataforma y se van a incorporar nuevas herramientas que permitan ir un pasito más allá de lo que se ha ido hasta ahora.

Lourdes -Y el diseño la estética va a mejorar sensiblemente.

Beatriz- Yo creo que en estos tres años lo que ha ocurrido es que se ha ganado experiencia y ha habido mucha información de los SNA que es otra de las funciones de los SNA. Devolver al servicio central de apoyo un feedback que permita mejorar. En tres años se han ido puliendo muchas cosas y poniendo parches también, ya que el Servicio central de apoyo es bastante receptivo con las cosas que se le solicitan, a no ser que sea una cosa demasiado local o que solo afecte a tu país. Pero suelen ser receptivo a las mejoras que se les sugieren.

¿Cuáles son las diferencias entre la página de eTwinning europea y la del CNICE?

Beatriz- La página europea es la que está en todos los idiomas de los participantes y es igual para todos. Es el portal central donde está todo a nivel europeo. El portal nuestro es a nivel nacional.

Concha- Mientras el portal europeo lo gestiona el servicio central con la ayuda de los SNA. El nuestro lo gestionamos nosotros, ponemos las noticias, son cosas más locales.

Comentabais antes que debéis consultar al servicio central de apoyo ¿en que cuestiones principalmente?

Beatriz- Pues fundamentalmente cuando tenemos un problema con la plataforma.

¿A veces no funciona o se bloquea, se cuelga?

Beatriz - Exactamente.

Concha - Cuestiones técnicas, fundamentalmente.

Lourdes - En momentos determinados, por ejemplo, cuando hay los premios europeos y se gestiona todo este proceso pues se consulta, se dice, se opina lo que se piensa en cuanto a la lista, si se publica de una manera o de otra, los plazos, todas estas cosas.

Beatriz- La verdad es que la comunicación es casi a diario. Las cuestiones técnicas más habitualmente luego cosas puntuales un poco relacionado con los tres grupos que había. Los tres grupos de trabajo: portal y herramientas, parte pedagógica, esta es la parte de los premios, de los sellos de calidad. Se discute pues por ejemplo el modelo de sello de calidad, Si seguían valiendo los criterios que se establecieron en un principio, o no si se podían modificar en función de la experiencia que se ha tenido a lo largo de este tiempo. En fin, son cuestiones de distinto tipo y si que se cuenta con los SNA. Yo creo que para el servicio central de apoyo el feedback que le dan los SNA es muy importante. Y en general son bastante receptivos en las sugerencias.

¿Existe algún servicio de supervisión de su actuación como SNA?

Beatriz- La dirección del CNICE es la que tiene esa labor. Tampoco de una manera sistemática.

Concha- En la misma medida en la que se evalúa y se hace un seguimiento de todos los proyectos de esta casa pues el director hace un seguimiento del nuestro. ¿En Europa? Pues en la medida que a Europa también llega información de los profesores.

Lourdes -Yo creo que a diario no se ve pero hay un documento que es el activity report que todos los años se envía a Bruselas donde se adjuntan todos los documentos, informes, noticias, presupuestos, viajes, memorias y que cada año van a Bruselas.

Beatriz- Antes lo supervisaba la comisión directamente y ahora lo que se llama la agencia ejecutiva.

¿Qué previsión de duración de la Acción eTwinning está prevista?

Concha- Está en principio programado hasta el 2013. Pero hubo un primer periodo que era 2005/2007. Desde 2007 ha habido una serie de cambios. eTwinning ya no forma parte de eLearning, ahora forma parte de Comenius dentro del programa de aprendizaje permanente. Entonces ahora mismo el programa va desde 2007 a 2013 y a partir de ahí ya se verá. Lo lógico es que continué dado el éxito que ha tenido eTwinning.

¿Qué labor realiza la representante de la CCAA dentro de la acción eTwinning?

Concha- Por una parte tiene la labor de comprobar que los registros son ciertos, una vez que se produce un hermanamiento lo comunica al director del centro para que lo sepa si no lo sabe ya y que haya constancia que en ese centro se está desarrollando un proyecto eTwinning. Eso en cuanto a la parte más administrativa, luego es el encargado dentro de su comunidad de las acciones de difusión de eTwinning. Si hay que hacer unas jornadas o ...

Beatriz- También la gestión de los reconocimientos, los créditos ya que en algunas CCAA el hecho de realizar un proyecto eTwinning tiene o bien créditos de formación o bien créditos de innovación.

Lourdes -Y además de esto cuando se solicita un sello de calidad nosotros junto con el representante de la CA vamos y realizamos una evaluación conjunta de los proyectos.

¿Cómo se resuelven los premios eTwinning?

Beatriz- Los reconocimientos están establecidos en el sello de calidad nacional, el sello de calidad europeo, que se da automáticamente si dos participantes han obtenido el sello nacional en su país. No todos los países tienen sellos de calidad nacionales, nosotros sí. Y hay una convocatoria anual de premios europeos. Y cada uno tiene su procedimiento. Los sellos de calidad nacional los profesores lo presentan a través de la plataforma mediante un formulario de solicitud que nos llega a nosotros que evaluamos y mandamos nuestro informe a la CA para que ellos digan si están de acuerdo y lo evalúen y una vez que nos dicen si o no nosotros con un clic ponemos nuestros comentarios y otorgamos ese sello. El europeo es automático. Ahora mismo estamos aprovechando la convocatoria de premio europeo y en la misma plataforma en la que se hace la solicitud de premio europeo se hace la nacional. Aquí hay una comisión de evaluación que está formada por...

Concha.- Cuatro representantes de las CCAA, un representante del instituto nacional de evaluación educativa, un representante de programas europeos y un representante de la secretaria del estado. Y nosotros también participamos en esa evaluación.

Beatriz- En cuanto los premios europeos ha variado un poco en estos años. Este último años nos ha pedido que seleccionemos ocho proyectos más adecuados de los que se han presentado en tres categorías: de 4 a 10, de 11 a 15 y de 16 a 18 y han añadido otra más de proyectos de ciencias ya que se intenta promover que haya proyectos de ciencias. Luego varias fases y hay un panel de expertos que los evalúa y una comisión que son los que finalmente otorgan los premios. Hay unos finalistas y los premiados. Hay una ceremonia anual dentro de una conferencia anual y ahí se hace entrega de los premios.

¿Por qué cree que un docente se embarca en un hermanamiento?

Concha- Las razones son de lo más diversas, desde el que te dice estoy aburrido en clase y quiero hacer algo nuevo. Luego hay muchos profesores de lenguas extranjeras que lo ven como una herramienta fantástica. Pero además hay profesores con inquietudes para ellos y para sus alumnos que ven que realizar un proyecto eTwinning como abrir una ventana a sus alumnos. Recuerdo que había una profesora de Inglés de un CRA de Valladolid, me decía que yo estoy con niños de 4 o 5 aldeas y ¿de que otra manera pongo yo a mis niños en contacto con el mundo exterior?. Pero hay motivaciones de lo más diversas.

¿Qué ventajas para la docencia cree que aporta un proyecto eTwinning?

Beatriz- Yo creo que hay mucho interés por lo que son proyectos europeos. Y este es un proyecto distinto por que desde el momento que eTwinning no tiene subvención digamos que simplifica muchas cosas. La parte de Comenius con subvención tiene muchas cosas positivas ya que te permite viajar, te permite conocer insitu a los otros socios pero también complica burocráticamente al hacer las cosas. Esto es una forma de participar en un proyecto europeo más sencilla. Quizás para algunos la parte complicada sea las de las TIC. Pero no tenemos que pensar en hacer un proyecto de unas dimensiones... no, no. Se puede empezar con cosas como mi colegio es así o asá o nuestra ciudad es así o asa y ya con eso tiene un proyecto eTwinning. Ya que un proyecto puede ser desde menos de un mes, dos meses un año, dos años o más. Nadie te va a decir el proyecto tiene que durar tanto, de hecho si dices mi proyecto va a ser de tres meses y lo haces de seis no hay ningún problema, ya que las relaciones con tu socio han ido bien y lo alargas o de un curso o de dos.

Hablando de proyectos, ¿se utilizan mucho los kits de proyectos llave en mano?

Concha. -Yo creo que no, aunque tampoco tenemos información al respecto ya que si alguien mira un kit y lo pone en práctica pues no lo sabemos.

Beatriz- Si mantiene los títulos es fácil localizarlos. Por ejemplo hay uno que se llama *Culture in a box* que lo han utilizado muchísimo, porque mucho se titulan así.

¿Qué os pareció el cuestionario que os envié?

Beatriz- Muy bien pero lo que te dije que a veces pones una puntuación pero echas de menos poder explicar un poco el porque de esa puntuación ahora mismo no recuerdo pero, por ejemplo, como valoras el SNA pues yo creo que es muy bueno pero siempre queda un margen para decir que se puede mejorar, o el uso de las herramientas pues hay gente que muy bien y otra que las cosas más sencillas, subir un fichero a la plataforma, les cuesta un trabajo.

Pues muchas gracias a las tres.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA a Beatriz Salayero asesora docente del Servicio Nacional de Apoyo de eTwinning y responsable de la parte técnica de la plataforma realizada el 19 de noviembre de 2009.

- Entrevistador: Hola Beatriz, ¿Cuál es tu cargo dentro del SNA de eTwinning?

- Beatriz: Soy asesora técnica docente. Actualmente estoy al cargo de la parte técnica de la plataforma.

- E: He comprobado que la plataforma ha cambiado durante el curso 2008/2009 tanto en cuestiones estéticas como de otra índole y me gustaría que explicaras en que ha cambiado la interfaz del usuario.

- B: Mira, el año pasado cambió la parte que nosotros llamamos el escritorio, que es la parte donde está el perfil del profesor, donde están los proyectos que ha realizado, donde tiene un buzón de correo para comunicarse con otros profesores, donde está la lista de contactos que él tiene, todo eso. Y esa es la parte que cambió el año pasado. ¿vale? Y este año el cambio ha sido un poco más profundo y ha cambiado el espacio de trabajo, el TwinSpace.

- E: ¿Y en que ha cambiado?

- B: Pues ha cambiado en primer lugar en el aspecto ya que el antiguo Twinspace se había quedado en ese sentido bastante obsoleto. Y también incluye nuevas herramientas, más posibilidades. Tiene la posibilidad de crear Blogs, de crear Wikis... El antiguo también tenía foro pero este también. Se ha dividido en dos bloques: herramientas de comunicación y herramientas de gestión de contenidos. En algunas cosas sigue siendo parecido, puedes subir tus archivos, presentaciones, lo que sea... Pero además tiene esas nuevas herramientas que te digo. Tiene una parte que se llama la Sala de profesores a la que sólo pueden acceder los profesores. Tiene el Rincón del alumno a la que acceden los alumno y allí pueden intercambiar sus mensajes y comunicarse de una manera más informal.

- E: Eso no estaba en la otra plataforma...

- B: No, eso no estaba en la otra plataforma. A ver la base sigue siendo la misma, sigue siendo un espacio de trabajo para los participantes en el proyecto, un entorno seguro al que sólo pueden acceder las personas que los administradores den de alta. Hay nuevos roles también. Hay roles de profesor administrador, de profesor miembro, alumno administrador y alumno miembro. Con diferentes grados de... con diferentes privilegios para acceder a unas cosas u otras o para crear o utilizar una aplicación u otra, etc. Y esa gestión pues también ha cambiado. El chat sigue siendo el mismo pero supongo que lo van a cambiar. Y todo lo demás también existe solo que el aspecto ha cambiado radicalmente. Sigue habiendo un calendario donde se pueden poner los eventos que se vayan acordando, sigue habiendo el foro que había

antes pero el aspecto es completamente diferente y las funcionalidades, muchas de ellas también.

- E: Todo esto lo consideraríais mejoras en la plataforma o...

-B: Hombre es una mejora. Se ha lanzado en septiembre. Estamos ahora mismo en fase de, en fin, de ajustarlo y de afinar ciertas cosas que aun no van del todo bien. Se ha acometido un cambio bastante importante. Es verdad que todo esto es para los nuevos proyectos. Solo para aquellos creados a partir de septiembre de 2009. Los proyectos que ya estaban creados previamente continúan con su espacio antiguo. Eso sí, los profesores que han querido tener el nuevo espacio de trabajo han podido cerrar su proyecto anterior y abrir uno nuevo para tener disponible el otro. Pues una vez que esté todo ajustado y que las cosas funcionen correctamente pues sí que es verdad que tiene más posibilidades que el antiguo Twinspace.

- E: ¿Habéis tenido ya feedback de los usuarios que están empezando a utilizar este nuevo aspecto?

- B: Sí, si, estas cosas ya sabes como siempre. Hay gente que le gusta más, hay gente que le gusta menos. Ayer leía el mensaje de una profesora que ella consideraba que no tenía tantas destrezas con las TIC, y decía que a ella le venía muy bien el espacio antiguo, porque lo manejaba muy bien, porque eran herramientas fáciles de utilizar y que estaba acostumbrada a él. Y que este le estaba costando más porque es verdad que bueno, en algún aspecto es más complicado porque tiene más posibilidades. La gestión de permisos era antes algo bastante sencillo ahora es una cosa más complicada, en fin, todo cuando amplias en algún caso se puede complicar. Pero luego hay gente que te dice que es más intuitivo que antes, que las posibilidades de tener una wiki o un blog y que no tengas que ir a un espacio externo, que pueda no tener tanta seguridad como tiene el TwinSpace, pues eso lo valoran. También ten en cuenta que al ser un servicio de asistencia técnica recibimos más los problemas que otra cosa. Y es cierto que ahora existen esos ajustes que se tienen que ir haciendo y está costando un poquillo, claro.

-E: Por lo que entiendo son los usuarios acostumbrados a usar el Twinspace los que te están diciendo esto.

- B: Si.

-E: ¿Sigue creciendo el número de usuarios?

-B: Sigue creciendo y de manera increíble. Ahora mismo estamos cerca de los 3000 proyectos ya, y es tremendo. Una de las cosas que decimos es que la gente se engancha a eTwinning. Ya que una vez que han hecho un proyecto y les ha ido medianamente bien, la gente repite, y tenemos muchos profesores que repiten. De hecho, un objetivo que nos hemos planteado es atraer a gente que no lo conoce a gente nueva.

E: En los colegios que he visitado me he dado cuenta de la cantidad de gente que no conoce y que no ha oído hablar de la plataforma..Parece un aspecto a mejorar, darle más publicidad.

-B: Lo que pasa es que con la estructura que tenemos dependemos mucho de las CCAA y de la iniciativa que puedan tener éstas en ese sentido.

-E: Para resumir. ¿Qué destacas de los cambios que se han realizado últimamente? ¿Cuál crees que es la mayor mejora que se ha acometido?

-B: Pues si es verdad que, sobre todo para los usuarios más avanzados había necesidad de contar con otro tipo de herramientas, que aunque no las utilicen en profundidad pero todo el mundo ha oído que existen wikis, que existen blogs y todas esas herramientas de la Web 2.0, y en ese sentido es dar una respuesta a esa demanda. Que luego hagan un uso más profundo o no, pues eso está por ver. Pero se cubre esa demanda que había. Cada vez estábamos observando más que la gente estaba buscando herramientas fuera del Twinspace, porque este se había quedado un poco pequeño, digamos.

E: Me he encontrado con algún profesor que usa la plataforma para buscar un socio y luego no la vuelve a utilizar hasta que sube el proyecto.

B: Sí. No hemos encontrado con muchos casos de esos. Pues uno de los objetivos es que la gente vuelva otra vez al espacio de trabajo que nosotros les proponemos, sobre todo por un motivo que nosotros valoramos mucho que es la seguridad. Ya que trabajar en ese entorno el que entran sólo las personas que tú decides que entren, que puedes hacer público esto sí y esto no, pues da a los profesores mucha tranquilidad el trabajar en un entorno seguro. Que a veces quizá no le damos la importancia que puede llegar a tener y que a veces corremos unos riesgos de los que quizá ni siquiera somos conscientes. En ese sentido nosotros ofrecemos esa parte de seguridad, de un entorno seguro.

E: Y en el otro polo. ¿Qué cosas crees que todavía quedan por mejorar de la plataforma?

B: Pues hay unos cuanto ajustes técnicos que hacer. No están funcionando correctamente todas las cosas como nos gustaría. Pero más allá de esos ajustes yo diría que lo que tenemos que buscar es la forma de hacer llegar a la gente el uso pedagógico que pueden tener esas herramientas. Y de hecho desde el servicio centra se está trabajando en esa línea. No vale con tener muchas herramientas sino el saber utilizarlas, darles un contenido y saber integrarlas en el curriculum y saber a provecharlas pedagógicamente para lo que puedan necesitar. Y quizás sea esa la línea de trabajo que hay que seguir.

E: El resto sigue funcionando igual, el buscador se socios...

B: Si, sigue funcionando igual pero el buscador de socios tiene una posibilidad nueva que es que incluso puedes buscar socios para un proyecto Comenius. De hecho Comenius ya está utilizando la plataforma eTwinning para la búsqueda de socios Comenius, porque en el registro hay una posibilidad de decir que estás abierto a un proyecto eTwinning y a un proyecto Comenius.

E: Eso también es nuevo ¿No?

B: Eso es nuevo también. Sí. De hecho desde los organismos que llevan Comenius pues la recomendación es que se busque el socio desde la plataforma eTwinning.

E: Y las consultas que os están llegando. ¿Se ha notado algún cambio importante desde que se cambió la plataforma?

B: Pues las consultas son parecidas. En este caso hay muchas consultas nuevas sobre el nuevo Twinspace. Y luego pues las de siempre, gente que ha perdido una contraseña y otras así que siguen llegando. Pero ahora está casi todo centrado en el nuevo espacio de trabajo.

E: ¿El cambio del CNICE al ITE os ha afectado de alguna manera?

B: No, a nosotros realmente no. Esto es un proyecto financiado por la Comisión Europea y el cambio de la estructura de la casa en ese sentido no nos ha afectado.

E: Pues muchas gracias y eso es todo.

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA PREVIA AL PROYECTO AL DOCENTE RESPONSABLE DEL PROYECTO ETWINNING PARA EL ESTUDIO DE CASOS DEL CENTRO A

Entrevistador: Hola, (...), Director del Ceip (..) en Robledo. Cuéntame como conociste eTwinning.

Docente: Pues lo conocí por un compañero que trabaja en una escuela infantil del escorial y me habló de los hermanamientos estos, y pues investigando, investigando di con la página de eTwinning. Empecé, puse mis datos y sorpresa. A la semana y media o dos semanas hubo alguien que me contestó y me propuso trabajar y a partir de ahí todo.

E: Pero cuales fueron las razones por las que te embarcas en un hermanamiento.

D: Sobre todo a nivel de alumnado. Pues para darle al alumnado otro tipo de recursos, sobre todo en la enseñanza de idiomas. No por mi, sino para que ellos se pudieran beneficiar de eso, que conocieran otra gente y que pudieran practicar con ellos.

E: Y hasta ahora ¿cuantos proyectos has llevado a cabo?

D: Tres. Bueno este es el tercero. El primero fue con una escuela de Grecia. El segundo fue con otra escuela de Grecia pero con la misma profesora junto a otra de Polonia y otra de Rumania. Y este es con la primera escuela de Grecia con la que empezamos aunque el proyecto es diferente.

E: Pero con la persona es la misma.

D: Si la persona es la misma

E: ¿Y eso? No te has planteado cambiar ni nada por que te funciona o ...

D: Si porque nos funciona bien, ellos están contentos, nosotros también, y en este tipo de proyecto si que necesitas tener gente que se involucre y que trabaje... Porque nosotros el año pasado con la persona de Polonia, si que estuvo con nosotros trabajando hasta el mes de enero y luego desapareció. Y la persona de Rumania trabajó con nosotros escasamente un mes y luego nada. Tiene que haber una continuidad. Si tú conoces a la persona, sabes que la persona se involucra, que además, porque a mí me consta, que esta persona de Grecia tiene otros proyectos eTwinning con otros centros... Bueno pues tú haces y ellos te responden y ellos hacen y tú les respondes porque si no, no tiene ningún sentido.

E: Entones tú rápidamente das con este socio, te ha funcionado y has intentado con otros socios y la experiencia que tienes con otros no ha sido tan buena y decides continuar con la misma...

D: Bueno, como el proyecto que haremos estará a la vista de la gente que se quiera unir, pues el año pasado hubo dos personas más que quisieron anexionarse a nuestro proyecto. El tema es que como en este caso nosotros somos los administradores, tú tienes que dar de alta a esos nuevos socios y este año de momento no ha habido nadie interesado

E: Pero tu crees que no es difícil dar con un buen socio en principio ¿no?

D: No, porque hay infinidad de ellos. Es buscar el proyecto que más o menos te venga bien, que veas que lo puedes llevar a cabo. Por que hay proyectos que a lo mejor en el caso de este centro no son inviables. Y dar con una persona que se preocupe un poquito y ya está.

E: ¿Hay más proyectos eTwinning en este centro?

D: No de momento solo este.

E: ¿Porque crees que la gente no se anima?

D: No lo sé. Quizás por desconocimiento.

E: ¿Tú no comentas lo que estás llevando a cabo?

D: Si, si. Todo el mundo sabe lo que se trabaja, como se trabaja, lo que se hace. Conocen donde meterse para conocer los trabajos que se hacen...

E: Pero no se animan.

D: No, la gente a veces es reacia. Yo creo que en parte por desconocimiento. También hay gente que está muy cargada de trabajo y esto supone un extra de trabajo añadido. Luego, seamos realistas, no hay mucha gente que controle el tema de la informática.

E: Claro. Yo he visto en distintos centros que he visitado que muy poca gente conoce le tema de eTwinning. De hecho en una entrevista que he tenido hace poco con el SNA reconocen que sí que los que están es la gente que repite y que el boca a bocas es lo que está funcionando. Y aun así sigue aumentando el número de usuarios. Así que si tuviera algo más de publicidad quizás habría más gente que se animara. Pero en tu caso que tus compañeros ven que tú repites y que te funciona y que les puedes echar una mano no entiendo que no se anime más gente..

D: Pero Paco tú tienes que entender que primero tienes que saber qué es lo que quieres hacer, luego poner la idea y esperar a que alguien te conteste. O sea buscar el socio. Y luego eso trasládalo a la vida diaria del colegio. O sea la carga de trabajo es bastante. Si te preocupas en hacer las cosas medianamente bien. Y la informática... hay mucha gente que le echa para atrás el desconocimiento del funcionamiento del blog, del ordenador, porque realmente no saben. Entonces está muy bien si lo sabes

manejar porque te abre un mundo de posibilidades, pero si no lo sabes manejar el fracaso a nivel personal puede ser tremendo.

De hecho en este centro los tres proyectos que se han hecho y están en marcha la gente los conoce...saben lo que se hace...

E: Pero tú sabes informática y como meterte en estas cosas..

D: Sí pero aparte de eso tampoco te dicen: ¿Oye yo podría hacer no se qué? Yo quiero planificarme con los chavales de mis grupos y .. No te hablo de gente de infantil o de... sino gente de Inglés, que da muchas posibilidades. Pues tampoco sale.

E: Quizás tema de horarios muy cargados o...

D: No y que la gente también quiere tener tiempo libre para sus historias, que no todo el mundo está convencido de que la cosa funciona o no, es que son muchas cosas.

E: En mi centro llevo intentando tres años que alguien haga un proyecto, contando en claustro lo de eTwinning, diciendo como se hace y no hay manera.

D: Nosotros aparte de esto el año pasado estábamos como colaborador en un proyecto Grundtvig y bueno pues la gente se apuntó, ¿Por qué? Pues por que tampoco les supone un esfuerzo...sino que participan en la jornadas o en las sesiones que se vaya a hacer sobre esto y ya está. Luego si vienen de algún país, pues estamos con ellos, participamos y ya está. Ahora estamos detrás de meternos en un Comenius pues también, pero claro la gente descarga la responsabilidad sobre la gente que se encarga de llevar ese proyecto. Si yo he contactado con gente para hacer una visita de contacto preparatoria, para ver si se puede poner en marcha, pero claro el que lleva todo el peso en este caso soy yo. Los otros un poco se dejan arrastrar. Bueno ellos tampoco tiene que hacer nada, si hay que hacer un trabajo que hay que presentar pues lo hacen en su clase con los chavales de su aula y ya está. Pero no les implica a ellos un trabajo extra como a mí. Que yo, cuando tengo que hablar con la persona de Grecia, pues tengo que hablar con ella previamente, o quedar el Chat para hablar o quedar para hablar a cierta hora a través de Skype, llegar a acuerdos y a partir de ahí tú tienes que programarte para trabajar con los chavales en tus clases ese tipo de cosas.

E: Podíamos resumir un poco que las razones para no llevarlo a cabo son la falta de tiempo, ya que exige un tiempo extra que no están dispuestos a dar, y también el miedo a las TIC y a la informática que también les echa un poco para atrás.

D: También hay una cosa que creo que es importante y es que el trabajo que tú haces no te lo reconozcan como créditos de formación, a la gente también le echa para atrás.

E: Otras comunidades si que lo hacen

D: Yo si he notado que a partir del año pasado, todos los proyectos que tú haces o cursos que no son de la Comunidad de Madrid, aquí antes se hacían cursos de la Universidad de no se qué, del CNICE... Ahora no se hace ni uno. Sólo se hacen los cursos de la CAM que cuentan para sexenios y ya está, y lo demás no nos interesa. Si a estos proyectos les dieran créditos de formación yo creo que la gente se animaría más.

E: Si eso también es algo importante. Bueno vamos a hablar un poco de la plataforma. ¿Tus alumnos harán uso de ella? ¿Se meten en el twinspace o interactúan con ella alguna vez?

D: No

E: ¿Porqué?

D: Bueno pues primeramente porque el 80% o más son sé si sabrían utilizar esa plataforma. Yo lo que estoy viendo en la sala de ordenadores es que hay muchos que parecen que sí pero a la hora de ponerse a trabajar y a hacer cosas en concreto no saben manejar el ordenador.

E: O sea que ves demasiada complejidad para la edad de tus alumnos y tal vez no sea adecuado.

D: Yo creo que ellos no sabrían manejarla igual que el tema por ejemplo de... No sé cuando les sacas un poco del ámbito del Messenger, ya no saben, se pierden.

E: Pero tú si las usas ¿en que?

D: Yo suelo utilizar el correo, el Chat y ...poco más.

E: El twinspace, el espacio de colaboración este que tiene tampoco lo ves útil.

D: Si es útil si se utilizara... pero por ejemplo en el caso mío en concreto ni yo ni la otra persona solemos utilizar el twinspace. Sí utilizamos la plataforma en el caso del correo electrónico o si tenemos que programar la actividad siguiente quedamos en el Chat pero más cosas... Supongo que sería cuestión de investigar un poco, porque las aplicaciones como el blog de este año son más utilizables que las anteriores. Con respecto a lo que había en el año anterior o en el anterior ha mejorado muchísimo. Pero nosotros pues quizás por que empezar a utilizar algo que no conoces también te lleva mucho más tiempo, pues lo que hacemos es llevarlo a cabo a través de las herramientas que ya conocemos. Tanto la otra persona como yo. Si yo conozco como se utiliza Blogger porque lo veo más sencillo pues es menos tiempo que tengo que dedicarle.

E: Desde el SNA me contaban que eso mismo les pasa a muchos profesores. Usan la plataforma pero han notado que echan mano de herramientas externas a la

plataforma, por eso las han incorporado, el blog o la wiki, dentro de eTwinning. Y su objetivo era atraer a esos profesores que usan herramientas externas a usar las de la plataforma según ellos más que por otra cosa por la seguridad. Que puedes limitar la privacidad etc.

D: No si yo el tema de la privacidad que sea o no público, yo entiendo que a través de la plataforma eTwinning es mucho mejor que en cualquier otro sitio porque tú cuando cuelgas fotos o cuelgas tal, pues no todo el mundo está dispuesto a ver la foto de su niño en un portal aunque sea escolar, pero yo creo que no se utiliza un poco por desconocimiento. Al final todo el mundo vamos a lo que conocemos y a lo fácil eh?

D: ¿Qué te parece en general la plataforma?

E: A mi me parece que este año está mejor conseguido que otros años.

D: que es lo que destacas de lo que más te gusta de ella.

E: Ahora el interfaz es más claro, más atractivo para trabajar y tiene más posibilidades. Puedes meter de usuarios a alumnos, que antes no podías hacerlo. Puedes meter de administradores a otros profesores, o sea todo este tipo de cosas han mejorado.

E: ¿Y qué mejorarías?

D: Sobre todo el tema del funcionamiento y de las conexiones. Porque a la plataforma esta le pasa como a Educamadrid, que cuando lo necesitas pues no te funciona, o va muy lento o están en construcción. O sea van mejorando pero yo quiero llegar un día, entrar, lo pongo y me olvido Pero si llego un día no me funciona n puedo poner los trabajos. Al final te desesperas. Pero en general está mejorando mucho.

E: O sea que los cambios que se han hecho han sido muy positivos

D: Si, si, mucho. Yo te hablo desde hace tres años a esta parte y no tiene nada que ver. Hace dos años y ni punto de comparación. Es que es todo nuevo.

E: ¿Has hecho uso alguna vez del SNA?

D: No. Y tampoco sé si ellos dan cursos o no dan cursos. Si he visto que cuando te conectas ves: cursos de formación..

E: Sí son los del antiguo CNICE, a distancia y alguno relativo a la plataforma. Pero yo me refiero a si les has llamado alguna vez con alguna duda o si habías perdido la contraseña... Pero veo que con tus conocimientos no lo has necesitado.

D: Y tampoco he hecho ningún curso de esos.. Y es que ahora hay un punto de ayuda en la plataforma en la que puedes ver como utilizar las herramientas.

E: Hay tutoriales.

D: Claro, como utilizar los wikis, como utilizar el blog...

E: Eso ante son estaba.

D: No, no de eso no había nada. Cómo subir imágenes, cómo subir videos. Hay más documentación e incluso algún video que te va explicando como hacerlo. De hecho el tema del wiki hasta este año no existía, el tema de subir un video pues era complicadísimo. El poner un objeto multimedia pues casi imposible.

E: Así que hay nuevas herramientas y te explican como usarlas.

D: Si, si. Como entrar como hacerlo...A través de la ayuda que te viene te lo explican. Pero claro tienes que dedicarle unas cuantas horas a empollarte la ayuda y luego ya no solo tú sino la otra persona también o los socios que tú tuvieras. Porque si yo puedo publicar en la plataforma pero la otra persona no sabe cómo hacerlo pues se corta la cadena.

E: Claro. Bueno vamos a hablar un poco de tu proyecto ahora. Cuéntanos un poco en que consiste el proyecto que vas a realizar con tus alumnos.

D: El proyecto consiste en que los alumnos hacen una especie de periódico digital en el cual lo que hacen es que van desarrollando una serie de temas que se van proponiendo desde nosotros, que previamente se han acordado entre los dos profesores, o tres o los que sean y siempre dentro de los currículums tanto de un país como de otro. Entonces ellos en base a esos temas que se les proponen van haciendo una serie de trabajos que te van entregando y tú vas colgando. Entonces hay información de todo tipo. Hay información a nivel de municipio, a nivel de centro, a nivel personal de cada alumno. Trabajaremos el writing mediante escribir cuento o historietas, vamos a hacer una guía turística de la CAM con monumentos, lugares representativos. Durante las Navidades veremos que costumbres tienen ellos allí y cuales nosotros aquí. Y todo lo que nosotros pondremos y ellos también pues unos casos se imprimen para trabajarlo en clase y en otros iremos a la sala de informática para verlo allí. Además de que ellos pueden verlo en casa. Y para cerciorase que lo leen yo les preparo una serie de fichas con una serie de preguntas porque si no habría muchos que ni mirarían. Entonces que ellos vayan buscando y haciendo a la vez. Vamos una especie de periódico digital.

E: Cuando te planteas un proyecto de este tipo que clase de objetivos te planteas con los alumnos.

D: Primero: El que interactúen o conozcan gente como ellos en otro país y que vean que no están sólo ellos aquí sino que hay gente de su misma edad que están en otro país, en otras circunstancias y que al final puedan ver que los intereses y demás son

muy parecidos. Luego el que mejoren su competencia lingüística a nivel del idioma, el que aprendan a manejar ciertas herramientas a nivel informático. Yo creo que esas son las tres claves: Por un lado el conocimiento de otra gente, mejorar la competencia comunicativa en otro idioma y luego el tema de la informática.

E: ¿Crees que proyectos de este tipo pueden ayudar a generar valores y actitudes en los alumnos?

D: Sí, claro que sí. En el momento que entra en contacto con otra gente y esas personas son de la misma edad que ellos, en muchos casos de razas diferentes y de culturas diferentes pues ya estás creando aquí un vínculo de respeto hacia la otra persona. Porque a partir de que tú empiezas a ver el trabajo de un compañero tuyo en otro país y ellos ven lo que tú haces yo creo que el respeto hacia la otra persona está siempre presente y es esencial.

E: Pues ahora me vas a dejar que te pregunte por algunos datos. ¿Cuánto tiempo llevas en la docencia?

D: Pues unos 18 años.

E: Y en este centro?

D: En este centro 13.

E: ¿Y de director?

D: De director este sería mi octavo año.

E: Tú como director puedes dejar de dar clase si lo deseas ¿no?

D: Sí, en algunos casos, sí. Yo podría no coger clases.

E: En tu caso ¿Por qué sigues dando clase?

D: Bueno, yo estuve un año sin dar clase y al final te vuelves medio... Por que estás todo el día delante de la pantalla del ordenador. Eso si que es mera gestión administrativa. Y yo sí que vi que ese año sin dar clase pierdes un poco la noción de centro. Para mi yo siempre digo si tengo que dar 6 horas pues doy 6 horas de lo que sea y sigo en contacto con los alumnos, con la gente del centro. Si no pierdes el norte. Cuando te sales de la docencia y pierdes el contacto con el alumnado pues ves otro tipo de problemas, otras historias. En parte es por eso. Yo creo que aunque te toque ser director o lo elijas nunca se debe perder el contacto con la docencia. Des unas horas o pocas dando clase ves problemas que desde el despacho no ves. Interactuad con los alumnos, al final todos hemos estudiado para ser docentes no para gestionar un centro educativo. Eso es aparte. ¿El año que viene? Pues igual. Además son 6 horas que te olvidas un poco, a lo mejor se te plantean otro tipo de problemas pero no son los problemas que se dan fuera del aula.

E: y además supongo que te gusta dar clase.

D: Claro, claro. Yo lo tengo muy fácil. Digo no quiero dar clase y punto.

E: ¿De donde viene tu formación TIC? ¿Has recibido cursos de formación...?

D: Sí, si. He realizado el de coordinador TIC, el del proyecto este que nos dieron dos ordenadores por aula... A parte de los que yo he hecho en los CAP.

E: Sobre eTwinning no has hecho ningún curso ¿no?

D: No de eTwinning nada.

E: ¿Cuántos alumnos tenéis en el cole?

D: 365 creo

E: ¿Y profesores?

D: Profesores somos 28.

E: ¿Y que porcentaje de inmigración tenéis en el centro?

D: En porcentaje no lo sé, pero del orden de entre 70 y 80. Sí que han venido pero no como otras veces. Hay gente que se ha ido. Y nos movemos en ese número un veintitantos por ciento. En mis aulas hay 3 o 4 alumnos en una. En la otra clase hay alguno más. Además tenemos separados el tema de necesidades educativas especiales. En una clase puede haber más inmigración pero menos alumnos NEE. Compensamos un poco. En la otra clase hay más pero en la que estás tú hay 3 o 4. Suelen ser o sudamericanos o marroquíes. De este hay en otros cursos. La sudamericana es la más abundante. Ha habido momentos con más de Europa del Este pero ahora menos.

E: ¿Crees que el proyecto eTwinning ayuda a la integración?

D: Sí, puede ayudar pero es que en nuestro caso están muy integrados. Casi todos son ya nacidos en España.

E: Muy bien pues veremos que tal sale.

D: Eso.

2ª ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PROYECTO ETWINNING PARA EL ESTUDIO DE CASOS CENTRO A

Entrevistador: Parece que le proyecto anda un poco parado últimamente. ¿A qué es debido?

Docente: Pues en parte porque ahora llegan las navidades, evaluaciones. Luego tras las Navidades yo me he ido a Oxford a la visita preparatoria del Comenius, elaboración de todo el tema del Comenius, no sé que y tal. Y bueno que al final sí que he echado muchas horas en la preparación del tema este del Comenius, papeles que tienes que preparar, papeles que tienes que enviar. Pues ahora ya está todo mandado y a esperar si nos dicen que si o que no. Pero respecto a eTwinning la última propuesta si que está colgada, pero falta ver que es lo que vamos a trabajar lo próximo dentro de eTwinning.

E: Lo último que has trabajaste en el blog es el tema las rutinas en inglés

D: Si es lo último y lo que más hemos tardado por lo que te comento. Entre las vacaciones de Navidad, en diciembre las evaluaciones y tal, se va bastante tiempo y luego yo a la vuelta hasta el 18 de enero he estado fuera, pues eso. Pero el tema este de las rutinas ellos lo pusieron antes de Navidades y nosotros ahora un poco después, pero yo no sé si en Grecia ahora están o tienen un periodo de vacaciones, tampoco sé como está la situación y hace una semana le mandé un email a la chica está comentando que ya está todo puesto y que hay que pensar lo siguiente. Y es que después de tres años los temas se agotan, y o se vuelven a repetir o...

E: Porque los temas los pensáis vosotros sobre algún aspecto que queráis trabajar de inglés.

D: Si, así es.

E: Los alumnos no eligen lo que quieren trabajar

D: No, normalmente es algo que tenga un poco de conexión con el currículum que estás dando. Por ejemplo yo estoy dando el presente simple a través de las rutinas, pues trabajar ese aspecto. Y lo trabajamos juntos.

E: Hablando de currículo. Cuando te planteas estos proyectos los reflejas de alguna manera en la PGA (Programación General Anual) o en el Proyecto Curricular de centro.

D: Normalmente se hace una mención en la PGA. No se expone con objetivos y demás, pero si que se hace una mención diciendo que un grupo de alumnos del nivel tal van a trabajar sobre un proyecto mediante un hermanamiento entre centros. Porque yo creo que la propia administración te pide que esté incluido dentro de lo que sería la Programación General Anual. O sea que es una actividad del centro que tú la tienes que poner dentro de la PGA.

E: Pero como una actividad complementaria o extraescolar.

D: Claro, no es una actividad de todo el centro porque es una sola persona la que la lleva pero sí que todo el centro conoce esa actividad, al igual que el consejo escolar, informarles que estás haciendo eso, a los padres de esos grupos en concreto por el tema de los permisos y tal. Pero lo que es la actividad en sí, en este caso sólo la realizan los alumnos de sexto, pues eso.

E: Además has elegido un Kit de proyecto para este proyecto ¿Por qué?

D: Bueno está un poco adaptado. Básicamente porque Te facilita la tarea. Los Kit son una manera fácil de comenzar un proyecto y de ahorrar tiempo en la planificación. Se pueden adaptar.

E: He visto que la última actividad que has colgado, la de las rutinas, tan sólo hay 8 o 9 dibujos de alumnos. ¿Por qué tan pocos? No te lo han hecho o...

D: Si, pero es que selecciono los trabajos. Yo cuando hablo con ellos les digo: el próximo tema que vamos a trabajar es tal (...) (interrupción de alguien que entra al despacho). El tema está en que cuando tú propones el tema, todo el mundo, bueno hay chavales que lo hacen y chavales que no lo hacen. Entonces dentro de los que lo hacen, yo siempre aviso, aquellos que mejor estén son aquellos que vamos a poner. Si yo tengo 25 o 28 trabajo no pongo los 28 porque ocuparían muchísimo espacio.

E: Entonces no los eliges al azar ni nada...es como un premio

D: Yo previamente sí que les he dicho que yo cuelgo 8 , 9 o 10 aquellos que mejor presentación tengan, aquellos que estén mejor trabajados.

E: Los de Grecia no están tan bien hechos.

D: Claro, yo sigo ese criterio. De hecho en algunos casos, este año todavía no, pero otros años sí que se hacía por parejas o en grupo y se colgaban todos, y presentaciones de Power point. Pero cuando es a nivel individual tienes que decirles, yo estoy en sexto y tengo que tener una cierta autonomía y una cierta capacidad para hacer un trabajo que no sea la de un niño de siete años. Si yo tengo un cierto interés en hacer las cosas bien, si yo me preocupo en presentar un trabajo estructurado, bien pintado y tal, pues como recompensa los chavales que están trabajando con nosotros van a ver tu trabajo y no van a ver el tuyo que has hecho cuatro garabatos y ya está.

E: Recompensas el esfuerzo.

D: Yo, de hecho, en este trabajo no, porque lo que he hecho ha sido escanear los dibujos que me han dado y directamente colgarlos en el blog, pero en otras ocasiones, el año pasado por ejemplo que escribieron historias, cuento y tal cortitos, sí que me daban el cuento, yo lo que hacía era escanearle la foto y luego escribir en el ordenador lo que ellos habían escrito. Bueno haciendo un poquito de trampa, si

habían escrito algo mal yo se lo corregía. Pero luego lo que yo le había corregido le lo pasaba al alumno. Y le entregaba lo que él había hecho y lo que yo le había corregido para que comparara.

E: Este criterio de colgar el trabajo como premio ¿También lo sigue tu socia?

D: No. Yo creo que no. También es que ella tiene menos alumnos que los que tenemos nosotros.

E: Y tus alumnos ¿no te dicen nada al ver los trabajos de los otros alumnos o no se fijan en eso?

D: No, de momento, no me han dicho nada. Ellos ven lo que exponen ellos y lo que ponemos nosotros. Como tú dices, los trabajos que ponen la gente de Grecia y los que ponemos nosotros no tiene nada que ver. Bueno, de momento a mi no me han dicho, pues vaya lo que cuelgan y tal.

E: Los alumnos parece que continúan motivados para ir al aula de informática y hacer las actividades ¿no?

D: Si, si bueno en este caso de lo de las rutinas, también depende del tema que propongamos. Hay temas, yo que sé, el tema de la guía turística, pues ahí el hecho de bajar o el hecho de hacer o lo de poner, pues ahí no es que ellos tuvieran que hacer mucho más que copiar, pegar, copiar, pegar y ordenar un poco lo que era el trabajo. El tema de las rutinas a ellos les resulta fácil de hacer. Si les propones otro tipo de cosas que requiera un esfuerzo mayor por su parte, nos encontramos con el problema del nivel. Yo si propongo que hagan una historia de lo que sea, el año pasado hicimos varias historias, pues hay gente que llega y luego ellos mismos, bueno, ahí, yo creo, se van descolgando mucha gente. Hay gente que puede llegar a hacer la historia y gente que no le da la gana de hacerlo. Cuando tú propones un tema relativamente sencillo tienes muchos trabajos que te entregan. Esta vez me han entregado un montón. De 42 alumnos en dos clases, me han entregado veinte tantos casi treinta. Pero porque es fácil de hacer y ellos lo pueden hacer. El siguiente tema, si tú le propones algo mucho más complicado, que requiera ya tener un cierto nivel de inglés, pues ahí ya se te van descolgando. En esos temas suelo proponer que lo hagan en grupo, que unos tiren de otros y lo hagan de manera colaborativa. Pero vamos, cuando yo empiezo a trabajar un tema, antes de empezar, en la clase lo primero es, vamos a ver: este mes o este siguiente tema que vamos a trabajar en el proyecto este esta cosa, este tema en concreto, es esto, esto y esto. El tema yo lo empiezo en clase y le voy haciendo un seguimiento, pero ellos también a parte de las horas de clase tienen que trabajarlo, porque también es algo que yo les pido y que evalúo. Yo no les digo venga vamos a hacer un dibujito sobre las rutinas diarias y ya está, no, no. Es que al ser parte del currículum, algo que yo estoy dando dentro del aula, a mi me sirve también como elemento de evaluación hacia cada alumno. Así ellos ven que también les vale ese tipo de cosas.

E: Por lo que yo he visto, tú sueles proponer una tarea en clase, ellos tiene que hacer un trabajo sobre esa tarea o tema, bien en clase o bien en casa, tú lo cuelgas en el blog y luego tienes otra sesión con alguna actividad sobre lo colgado en el blog...

D: Claro, claro o bien ellos mismos pueden entrar en su casa.

E: Pero en este tema de las rutinas no has ido al aula de informática.

D: No en esta no, de momento no. Sé que hay bastantes chavales que lo han visto por su cuenta, desde su casa, como es algo abierto, y me consta porque hay chavales que te dicen: he estado viendo tal cosa o no sé que, o he estado viéndolo con mi padre o con mi madre o tal. Yo lo que si que hago es que... Bueno cuando yo les bajo a que lo vean eso requiere primero un trabajo tuyo, porque si tu te bajas a 20 chavales a una aula de informática sin nada que hacer pues ya sabes lo que pasa. Entonces, una vez que yo ya he revisado, de hecho, los trabajo que yo les propongo a los chavales, que tiene que ir buscando, pues entonces yo me bajo con ellos al aula de informática. Y también me sirve de seguimiento. Porque claro yo también puedo hacer que sólo voy a mirar lo que ha puesto mi amigo, porque lo que hayan puesto los demás... pues eso nada. Por eso hago una serie de actividades que les obligue en cierta manera a leer lo que han puesto los demás. De hecho, ese tipo de actividades yo si que se las he mandado a la persona de Grecia. Así las actividades que han dado resultado porque así les sigues involucrando en el trabajo, pues yo te lo mando y si te sirve para algo pues lo puedes utilizar o no. Hay cosas que yo tengo, trabajos previos a la actividad que yo también le mando a ella. Yo ahora lo que estoy buscando es más la cooperación y la colaboración entre los dos centros tanto a nivel nuestra como a nivel de los alumnos. Que yo no sea el que pongo el trabajo y ya está. Si no que si yo voy a trabajar algo de las rutinas o bien yo parto de una serie de preguntas que el alumno de España puede hacer a su compañero de Grecia, él hace sus preguntas el otro le responde y sobre esas respuestas él hace su trabajo. Se pone en el blog y ellos ven si realmente han contestado y reflejado sus respuestas.

E: Eso parece más interesante..

D: Claro, porque yo veo que vale, que trabajas sobre un tema que hemos acordado los profes, por ejemplo los oficios, hablo con mi socia, estas de acuerdo, bien. Una vez que lanzas el proyecto tú trabajas tu historia y yo trabajo mi historia pero no llega a haber nunca una conexión que es lo que yo echo en falta. O sea ver de qué forma, si yo trabajo las profesiones tú me puedes aportar algo o yo a ti y ver de qué forma podemos interactuar.

E: Claro así le sacas mas partido, pero eso quizás supone dar de alta a los alumnos.

D: Ya pero la chica esta con el tema de la protección de datos que pasa lo mismo que en España, ella lo que hizo fue darse de alta en una red social, en Ning, y crea una red a la que solo accede las personas a las que tú des acceso. Ella está trabajando

sobre este tema con un colegio de Holanda, pero nosotros de momento no. El tema del blog de dar permisos no sé. Habría que interactuar de otro modo

E: Puedes utilizar el email o la propia plataforma y darlos de alta y organizar, yo que sé un foro o algo así. Porque eTwinning ofrece muchas herramientas que permiten la comunicación y la colaboración.

D: Si, si en eso ha mejorado bastante. También Twitter ha sacado una plataforma a nivel de colegios y a través de esta plataforma puedes generar clase y nombres de alumnos que el propio programa genera contraseñas y entras como alumno o como profesor.

E: Eso también lo puedes hacer con eTwinning. Si les das de alta ellos entran en un escritorio personal accesible como alumno.

D: Si bueno pues a través de algo así poder interactuar. Que de alguna forma los trabajos que se hagan no sean tan individuales. Yo trabajo sobre un tema y luego veo lo que ha hecho el otro pero no lo hace juntos.

E: Claro porque se trata de colaborar y así no es lo mismo.

D: No, no es lo mismo. Y eso es un poco lo que hecho en falta.

E: Bueno y volviendo al tema, últimamente no les llevas al aula de informática ni para Inglés.

D: Bueno es que al tener el proyector de video ya instalado fijo en clase les pongo lo que quiero que vean en clase y es más cómodo. Les puedes poner un video o el blog. A nivel de bajar bueno a hora empiezo el tema tres, el que te decía de las profesiones y el pasado simple. Sí que me gustaría que a partir de un blog ellos pudieran acceder a unas actividades que ya están puestas o a una wiki.

E: ¿Cuanto crees que va a durar el proyecto?

D: Pues a este paso hasta final de curso. Yo ya he hablado con la persona de Grecia y le he dicho que ya estoy listo para el próximo tema. De hecho yo siempre me los he planteado para un curso lo que pasa es que hasta ahora la única persona que me ha durado un curso es esta persona de Grecia. Otras veces hemos estado con gente de Rumania o de Polonia y después de las Navidades desaparecieron.

E: Bueno también es como te lo plantees. Hay proyecto de un mes, de un trimestre.

D: Claro pero como a mi me sirve para trabajar el tema del idioma pues prefiero que dure todo el curso.

E: ¿Seguirás con el eTwinning el próximo curso ahora que vais a ser centro bilingüe o te planteas otra cosa?

D: Bueno a parte del bilingüismo también tenemos el Comenius. Si sigo con los mayores dando clase si que me gustaría seguir con ello. Pero ahora hay más responsabilidades con lo del comenius de proponer temas. Si tengo la posibilidad de seguir trabajándolo lo voy a hacer. Por que para mi no es un trabajo extra. Bueno un poco si, pero es un trabajo que está dentro de lo que tú vas haciendo dentro del aula.

E: ¿Y con el bilingüismo no le ves mas sentido todavía a eTwinning? De hecho te tienes que hermanar con un centro del Reino Unido ¿no?

D: Si hay una Twin School de esas pero no sé si ahora también porque se han quedado sin centros. No sé si al final te dan la opción de hermanamiento con el centro ese. Pero lo que sí es cierto es que todo lo que sea potenciar la lengua extranjera, da igual a través del eTwinning o a través del Comenius o a través de lo que sea, porque el bilingüismo empieza en primero. Lo chavales de cuarto, quinto, sexto... no van a estar y con estos proyectos, de alguna forma, a la vez que trabajas una serie de temas, ellos ven que hay otra gente en otros países y que se pueden comunicar con ellos en un idioma y así ven que es algo práctico y les dan un sentido que de otra forma es muy difícil.

E: Pues eso es todo. Gracias.

TRANSCRIPCIÓN 3º ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PROYECTO ETWINNING PARA EL ESTUDIO DE CASOS CENTRO A

E: ¿Que problemas has encontrado a la hora de realizar este proyecto?

D: Pues así ninguno, bueno el tema de los chavales que muchos desconectan y si empiezas con 40, dos clases, terminas con 20. Que son los que siguen haciendo cosas.

E: ¿Como reaccionan los chavales cuando tú les planteaste hacer este proyecto?

D: Estupendamente. Bueno tú lo has visto. Ellos encantados. Claro lo que ellos no saben es que esto implica un trabajo y ellos van a tener que hacer ese trabajo y tú velar porque ese trabajo esté medianamente bien hecho. Así en el momento en el que tú propones ese trabajo y dices lo que vamos a hacer ahora es esto y luego esto hay gente que directamente abandona. Otro problema sobre todo al principio con algunos padres, que yo lo entiendo, que quieren mantener la intimidad del chaval y que al principio tienes que negociar porque los alumnos cada año son diferentes. Pero tú no puedes empezar a colaborar con otros y que no sepan quien eres. Pero así nada más. En general, institucionales ninguno, de hecho cuando tienes que llamar a eTwinning para algo nunca te ponen ningún problema.

E: Y para terminar como valorar esta experiencia que llevas haciendo estos tres años.

D: Para mi bastante positiva. Y creo que para los alumnos también. De hecho si he repetido tres veces es porque para mi ha sido positivo. También da la casualidad que la otra persona con la que empecé sigue queriendo repetir conmigo, entonces es relativamente fácil. Así que como experiencia muy bien.

E: La recomiendas.

D: Si, si. Sobre todo yo que doy Inglés, pues estupendamente porque es una forma además de comunicarte, de estar en contacto con otra persona...De no perder la fluidez porque hablas con la otra persona mediante videoconferencia y es sencillo, a nivel de formación personal...

E: O sea que te enriquece profesional y personalmente.

D: Si, si. Y a nivel profesional por supuesto. Es un apoyo valiosísimo para una clase de idioma por ejemplo. Cosas que en una clase no puedes hacer, a través de esto lo puedes hacer. Pueden participar y hacer un montón de cosas que en clase no se hacen. Y le ven el valor de la lengua porque en un libro de texto no lo perciben.

E: Claro, están viviendo una situación práctica real.

D: Si y para que otra gente vea el trabajo que han hecho, aunque algunas veces el trabajo se lo tienes que corregir, se lo tienes que preparar, porque el trabajo tal cual

me lo dan es muy raro que lo cuelgue. Pero aun así el esfuerzo que ellos hacen para escribirlo ya es más que suficiente.

E: Y cómo valora ese sello de calidad que dan todos los años.

D: Pues yo de momento no he pedido ninguno. Este año quizás lo mande.

E: ¿te parece interesante?

D: Bueno es un poco un reconocimiento a algo que estás haciendo y a todos nos gusta que nos reconozcan el valor de lo que hacemos. No porque te vayan a dar mas o te vayan a dar menos, o nada pero si me gusta que a nivel del MEC o a nivel de lo que sea por lo menos reconozcan el trabajo de lo que haces. Igual que me dan un certificado cuando hago un curso pues que me valoren también esto, aunque no me valga para sexenios si es que a mí me da igual. Al final te vuelves selectivo, yo hago esto porque me gusta.

E: Pues muchas gracias.

TRANSCRIPCIÓN 1º ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PROYECTO ETWINNING PARA EL ESTUDIO DE CASOS CENTRO B

Entrevistador: Hola Ana (nombre ficticio). **¿Como va la preparación del proyecto?**

Docente: Pues al final con un profesor de un colegio turco. Ya nos lo ha autorizado el SNA. Aquí tengo los datos de la otra persona y del centro extranjero y el nombre de la escuela. El objetivo va a ser hacer una receta de cocina e intercambiarla. Mañana vamos a hacer una videoconferencia para hablar a ver como lo hacemos, a poner fechas, el margen de tiempo que nos damos, si vamos a hacer otra videoconferencia con los chicos, porque mañana va a ser solamente con profesores. Y yo como no estoy muy segura con mi nivel de ingles pues necesito que me arropen. Entonces va a venir Maribel que es la profesora de inglés para echarme una mano.

E: ¿Como conociste eTwinning?

D: Pues lo conocí porque un compañero, o sea tú, nos lo dijo durante un curso de pizarra digital y nos enseñaste este recurso. Me pareció muy atractivo y decidí probar.

E: ¿Y que razones te llevan a embarcarte en un proyecto?

D: Porque yo estoy muy involucrada con el tema del inglés, con la cooperación....., me gusta mucho la idea de conseguir intercambios con Europa, de conseguir que los chavales de este colegio se abran a la idea de Europa en el fondo.

E: Este es entonces tu primer proyecto.

D: Sí el primero así en plan pareja porque en Navidades participamos en uno con doce o trece centros en el que enviábamos archivos, fotos sobre la Navidad. Pero los chavales no llegaron a ver ni a hacer nada. Fue muy precipitado. Ahí no participaron como tenemos pensado que lo hagan en este.

E: ¿Te ha costado dar con el socio?

D: No, no en este caso no. De hecho ha sido esta persona la que ha contactado conmigo.

E: Es el único proyecto en tu centro ¿no?

D: Sí, es el único que hay.

E: ¿Los compañeros no se animan? ¿Lo conoce la gente?

D: No, no. En el claustro no lo hemos dado a conocer. Sí que figura en la Programación Anual dentro de un subproyecto de inglés que tenemos en el centro, pero existen muchas reticencias al inglés en este centro.

E: ¿Al inglés?

D: Sí, con el tema del bilingüismo y todo eso.

E: Pero también se puede elegir otra lengua, incluso el castellano como lengua vehicular para el proyecto.

D: Sí si que he visto que se puede seleccionar la lengua. Puede ser una opción para más adelante. De momento creo que con esto de inglés está bien.

E: O sea que tú crees que no se animan porque no quieren saber nada del inglés.

D: Por eso y porque la gente está muy saturada de trabajo. Cualquier trabajo extra que se pongan, ya no a nivel de inglés, cualquier iniciativa, cualquier cosa que

suponga un extra, ahí la gente lo rechaza. Porque sólo con llevar a delante la tutoría ya tienen bastante.

E: Vamos a hablar un poco de la plataforma eTwinning y de tu proyecto. ¿Tienes pensado que tus alumnos hagan de ella?

D: No, no lo he pensado.

E: ¿Con que grupo vas a trabajar el proyecto?

D: Con los de sexto.

E: ¿Y que tipo de tareas o actividades tienes en mente que realicen los alumnos?

D: Pues de momento lo único que tenemos pensado, mañana cuando hablemos con la persona lo mismo nos dice... igual ha hecho mas proyectos y nos da ideas. De momento sería hacer una video conferencia igual que la vamos a hacer entre los profesores hacer una entre los alumnos de allí de Turquía y ellos. Y luego hacer un PowerPoint, en este caso como es sobre cocina, pues un PowerPoint con una receta española y enviárselo. Esto es lo que hasta el momento hemos pensado. Pero lo estamos madurando.

E: ¿Cuánto has pensado que va a durar tu proyecto?

D: Yo creo que si todo va bien, en el mes de marzo, un mes sería suficiente.

E: Tú ya has trabajado un poco con la plataforma, ¿Cómo la ves?

D: Bueno he trabajado un poquito pero la veo un poco compleja ¿eh? Que tiene muchas cosas, el Twinspace, el Twinblog. No sé veo como demasiada información. No es como muy intuitiva y sencilla.

E: No la ves sencilla de utilizar.

D: Me parece un poco compleja.

E: ¿Qué destacarías de ella, que te parece bueno?

D: Bueno yo con los chicos no la he utilizado pero así para mi no lo sé. Ahí me pillas. No le veo nada así muy destacable.

E: Por ejemplo. ¿Te parece una plataforma segura?

D: Eso sí. Segura sí. Eso es cierto y también por el hecho de que llamaron para confirmar que éramos profesores y que esto era un colegio, con lo cual te mueves con esa seguridad y con esa confianza de que estás metiendo a los chicos en un asunto seguro. Eso sí que es cierto.

E: ¿Y que mejorarías de la plataforma en lo que la has utilizado?

D: Pues yo mejoraría...que no he encontrado todavía la manera de que los chicos... veo que simplemente es para manejarla el profersor. No he encontrada todavía la manera de que los chicos tengan ahí un portal en el que ellos puedan entrar. Eso todavía no lo he visto como hacerlo.

E: Sabes que existe un premio a los proyectos que destaquen cada año, un sello de calidad. ¿Cómo valoras esto? ¿Te parece interesante?

D: Yo creo que está muy bien porque cualquier refuerzo positivo a un trabajo siempre viene bien. Y además que alimenta la autoestima y a los chicos... Está muy bien que se premien las cosas.

E: El Servicio Nacional de Apoyo. ¿Has hecho uso de este servicio?

D: No. Pero si sé que existe y que probablemente alguna consulta tenga que hacerle. Alguna ayuda les voy a solicitar seguro.

E: ¿Qué objetivos te has planteado con este proyecto? ¿Qué te planteas conseguir con tus alumnos?

D: Pues el objetivo fundamental es que manejen el inglés. Que vean que el inglés es una herramienta que es muy válido, que lo pueden utilizar, que existe... Motivarles. Que vean en el inglés algo atractivo y algo que sirve. Y bueno complementa un poco el proyecto de inglés que estamos haciendo en el centro.

E: ¿Tú crees que con estos proyectos etwinning se pueden trabajar valores y actitudes con tus alumnos?

D: Sí, sí. Posiblemente sí. Es más a lo mejor lo que se puede trabajar también con lo de...porque es muy atractivo lo de la video conferencia. Pero claro enseñarles a que no deben dar datos personales a cualquiera en Internet. A hacer un uso responsable también de Internet. Que entiendan que aquí lo podemos hacer porque es una plataforma segura, sabemos con quien estamos compartiendo información porque hay una supervisión general de todo eso. Y creo que les va a gustar mucho lo de la videoconferencia. Ya veremos.

E: ¿Qué valores y actitudes crees que puedes trabajar con un proyecto?

D: Pues el respeto a otras personas, a otros chicos, a otras culturas. La interculturalidad también se puede trabajar.

E: ¿Cuanto llevas en la docencia?

D: 24 años.

E: ¿Y en este centro?

D: Desde que se inauguró en el 2006 pues 4 años

E: ¿Y en el cargo de Jefa de Estudios?

D: Lo mismo 4 años.

E: Hay inmigración en el centro. Háblame un poco de ella.

D: Pues principalmente hay marroquíes, búlgaros, rumanos, y sudamericanos. Lo que pasa es que casi todos son segunda generación de inmigrantes, muchos ya han nacido en España. No estamos ahora en una época de entrada de inmigración, que vengan del país. Sino que la gran mayoría han nacido aquí.

E: O sea que están bien integrados.

D: Sí, sí. No tenemos ningún problema.

E: ¿Cuántos alumnos hay en el centro?

D: Hay 263.

E: ¿Y en la clase donde se va a realizar el proyecto?

D: Hay 21.

E: Vale y ¿Tú que formación tienes en las TIC?

D: Bueno he hecho varios cursos a nivel de CTIF, en ele antigua CAP también. Hice un curso de experto universitario en Internet en la UNED y es autodidacta también en gran medida.

E: De eTwinning no has hecho ningún curso ¿no?

D: No de eTwinning no, ni siquiera sé si lo hay. ¿Lo hay?

E: Sí. Son a distancia desde el MEC. Ten enseñan sobre todo a llevar a cabo un proyecto y a profundizar en el manejo de la plataforma.

D: Pues sí, estaría bien porque yo la veo un poco compleja.

E: Existen herramientas muy buenas en ella pero falta formación para usarlas y al final vamos a lo que ya conocemos, parece.

D: Sí es lo mismo que con Mozilla, al final todos vamos a Explorer que es a lo que estamos acostumbrados. De hecho mi socia me pasó su correo de Goggle y vamos ha

hacer la video conferencia con Skype. Que lo mismo existe la posibilidad de hacerlo con l plataforma, pero como esto ya lo conocemos pues es lo que usamos.

E: Claro la ventaja de usar herramientas que ya las conoces es muy grande y lo otro supone un extra más.

D: Sí esto supone un extra. Primero aprender a manejarlo, formarte, y luego un extra de llevar a cabo el proyecto. Es tiempo.

E: Y a parte de lo que os comente yo durante el curso ¿te ha llegado información de la plataforma por alguna otra parte?

D: No, nada. Yo ni sabía que existía hasta que tú lo comentaste. Y eso que soy Jefa de Estudios y me entero de todo lo que llega al centro. Y llega mucha información de todo tipo de recursos y eventos pero de esto nada. Esto necesitaría mas difusión. Incluso hacer grupos de trabajo o seminarios en los centros como hicimos de pizarra digital o se hacen, yo que sé, de otras cosas, pues hacer de esto.

E: Vamos que tú esto lo ves muy positivo.

D: Si claro. A nivel de promocionar el hermanamiento en inglés y utilizarlo. Ya que estos chicos no tienen manera de hacer una inmersión, pues esto es la herramienta ideal para ver que el inglés está ahí y que se necesita porque me puedo comunicar con alguien en inglés, es una cosa absolutamente práctica.

E: Sí aunque la lengua se puede negociar y se puede hacer en la que tú quieras incluyendo el castellano. Vamos que tampoco hay que limitarlo al inglés.

D: Si. Eso también es muy interesante. Quizás para la próxima. Y a lo mejor así se anima más gente.

E: Bueno pues por hoy ya está. Gracias.

TRANSCRIPCIÓN 2º ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PROYECTO ETWINNING PARA EL ESTUDIO DE CASOS CENTRO B

E: ¿Qué te parece como va el proyecto?

D: Bien, aunque la socia de Turquía ha desbarrado un poco con el tema de tantos socios.

E: ¿Y eso?

D: Pues que como viste empezamos con el Twinspace, que por cierto fenomenal.

E: ¿conseguiste activarlo?

D: Si lo conseguimos y fenomenal. Pero a lo mejor debíamos haber tenido un periodo previo de reflexión y de acordar cosas muy claras.

E: Pero acordasteis muchas cosas en la videoconferencia

D: no, no, pero en la segunda no se pudo hacer porque hubo un mal entendido de horarios y no coincidimos. Ya sabes estuvimos aquí con los niños a la hora prevista y nada.

E: Ya pero en la primera, y bueno la única si que se acordaron cosas.

D: Si, si ahí muy bien, lo que pasa es que éramos las dos inexpertas...

E: Para ella también es el primero..

D: Si, si es su primer proyecto.

E: Pero se la ve como muy lanzada...

D: Sí, no, ilusión creo que teníamos las dos y todo es general, toda la gente que se mete en eTwinning por primera vez, y aunque sea por quinta vez, pero yo creo que sí, que está muy bien.

E: Pues entonces como has visto el desarrollo hasta ahora porque sesiones tan sólo hemos tenido tres más.

D: Sí pero es que han tenido ellos más trabajo individual, porque al darles de alta, bueno di de alta a un alumno genérico que le llamé “spanish pupil”, no de forma personal, sino que todos aquellos que quisiesen entrar a ver eTwinning como alumno, di de alta a ese alumno con ese login y una contraseña. Entonces ellos han ido entrando y han ido viendo lo que hay en la plataforma eTwinning

E: Pero por su cuenta.

D: Sí por su cuenta

E: Pero tuvimos una sesión en la que les explicaste como funcionaba.

D: Sí. En aquella sesión entramos en audiovisuales y pudieron ver como se entraba al escritorio, ellos lo han visto, como están todas las actividades en el twinspace. Al final se diseñaron 5 o 6 actividades, cada actividad tenía la carpeta del país. Y nosotros íbamos colgando todos los trabajos que ellos hacían de forma individual, bien en el aula de informática o bien de forma individual, ellos en su casa. Ellos hicieron su powerpoint de recetas. Al principio fue la de tortilla de patatas que yo les sugerí y les di las fotos, pero ha habido más que han ido haciendo ellos por su cuenta. Y todo esto que ellos me iban enviando al correo yo lo he ido colgando en el Twinspace. Algunos lo han hecho en documento de Word. Otros, viendo que los alumnos holandeses hicieron una presentación en powerpoint estupenda, chulísima, que les gusto muchísimo, pues ellos hicieron también en powerpoint otra presentación incorporando cosas nuevas.

E: ¿Cuántos países sois ya?

D: Bueno esto fue porque la socia turca quería juntar todas las nacionalidades posibles, porque en principio ella habló de crear un “european cooker ebook” lo que pasa es que a mi me parece que es muy ambicioso, pero bueno ahí está y al final creo que somos 15 países. Vamos que empezamos las dos y se han ido uniendo.

E: Y tenéis un espacio en el que vais colgando las recetas.

D: Si, si, tenemos un espacio para recetas, otro espacio para presentaciones de los alumnos, tenemos otro espacio en el que hemos colgado todos los trabajos de los weekly menus que ha sido una actividad muy interesante y muy buena para los chicos,

E: Así eso que les diste para que lo rellenaran. Explícanos en que consistía.

D: Pues era una tabla de Word de doble entrada con los días de la semana y las diferentes comidas diarias: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena. Todo en inglés. Y era ir viendo en una semana lo que ellos comían, un registro en el que los alumnos han ido recogiendo todo esto. Esto lo han ido haciendo todos los países participantes cada uno en su carpeta donde ponía weekly menú han ido colgando este documento. Así se puede ver como lo han hecho los holandeses, como lo han hecho los turcos, cada país que ha querido colgar. Porque hay países que están como participantes pero aun no han colgado nada.

E: ¿Y eso?

D: Pues que igual se apuntan y están muy ocupados, no se puede trabajar... Porque nosotros en concreto ha habido semanas que ha estado inactivo. Pero el proyecto sigue abierto y según se les va motivando pues van haciendo más. O si aparece algo, por ejemplo apareció una receta en francés de la tarta martín y la hicieron en una presentación en powerpoint, igual que hicimos nosotros la de la tortilla de patatas, pero los nuestros porque no sabían no animaron la presentación, es estática. Y claro vieron como los franceses habían hecho el powerpoint en el que aparecía de forma aleatoria las fotos había movimiento de los textos y tal y eso les motivó a modificar sus presentaciones de powerpoint y a darles animación. Y es que se va aprendiendo, de los demás, de lo que hacen en otros países, y esto es lo que me ha parecido más interesante de eTwinning. El compaginar las TIC con el inglés.

E: ¿Ves algo de intercambio intercultural en todo esto?

D: Bueno, intercambio intercultural es que no se ha hecho hincapié, se ha hecho más hincapié en focalizar todos los trabajos con el tema de la cocina, las recetas básicamente. Sí que hay una actividad de un cuestionario que planteó la socia turca en el que hay una serie de preguntas en las que se reflexiona sobre los hábitos. Creo que estos chicos son pequeños para comunicarse con estos matices en otro idioma.

E: Además ni ha existido comunicación entre los alumnos, tan sólo mandar y leer recetas.

D: Bueno, también de momento porque ellos han hecho las presentaciones y a lo mejor ellos están intercambiando emails, yo creo que no, pero vamos que intercambio entre alumnos no ha habido.

E: Y aun no habéis realizado ninguna receta de las recibidas.

D: No, de momento no hemos hecho ninguna. Pero si que estaba pensado hacerlo y a lo mejor se puede plantear realizarla a modo de despedida. Pero de momento no hemos hecho ninguna. Los alumnos han estado entrando par ver como se iba

progresando y que estaban haciendo otros países y como se iban añadiendo otros trabajos porque los socios italianos supongo que es que se encuentran mas cómodos haciéndolo así, pues cuelgan en el blog un enlace a myslide de lo que han hecho ellos. No lo cuelgan en la carpeta sino que cuelgan el enlace a la página de Slide donde está colgado su trabajo.

E: O sea utilizan una herramienta externa a eTwinning

D: Ellos sí, son los únicos junto con la socia turca que también son los únicos que están utilizando estas herramientas externas. Los demás lo estamos haciendo todos en twinspace.

E: Todos terminaron la receta de la tortilla en el aula de informática o por su cuenta ¿no?

D: Algunos en el aula de informática otros por su cuenta. Me la mandaron al correo que hemos creado para el aula y yo ya la subo a eTwinning. Y otros días vinimos aquí a que vayan viendo y otro día en el aula les explico que tenían ellos un perfil y la contraseña con la que podían entrar como miembro alumno y así vieses como se entraba pusimos el login la contraseña y como moverse por el twinspace como alumno.

E: y tú tienes constancia de que ellos han entrado y han hecho cosas

D: Si se queda registrado el día y la hora de la última sesión y veo quien ha entrado con el perfil alumno, profesor o visitante. Y que además de ti hemos dado de alta a un padre que confecciona la página web del centro y vea la plataforma.

E: El proyecto está cerrado a los usuarios nada más.

D: Bueno creo, por lo que he visto y conozco. De hecho hay un Staffroom para profesores que si entras como alumno no tienes acceso. Vamos creo que es así, tampoco lo he comprobado.

E: ¿Cuántos archivos hay ya?

D: pues bastantes, en algunas hay 10 o mas, tiene una capacidad muy grande aunque el tamaño del archivo es limitado. Nos hubiera gustado subir el archivo de video que hicimos pero no fue posible, no pudimos por el tamaño ya que no sabíamos esto. Nuestros, habrá como 15. A lo mejor entre unas cosas y otras hay como 50 archivos o más en total.

E: ¿Cómo fue lo del video?

D: Pues quisimos hacer un video como presentación de los alumnos. A mi lo que me gusta también eTwinning, a parte de hacer este trabajo y creo que es una parte muy motivante, y lo que les gusta a ellos es decir quienes son. De hecho, las carpetas que tienen más archivos colgados son las de la presentación. La presentación de nuestros alumnos diciendo quienes son donde viven cuantos años tienen, algunos incorporan su foto, otros hacen un powerpoint e incorporan la foto de su mascota o lo que les gusta. Esto ha sido lo más motivante para ellos. Estas son las carpetas que tienen más archivos. Y nosotros queríamos hacer esta presentación de forma oral, un video. Y los chicos se graban delante de la cámara diciendo que soy fulanito, que tengo tales años y que me gusta esto y aquello. Y fue un video que hicimos de varios chicos al mismo tiempo en la clase de inglés y era un video muy grande que no pudimos colgar. No sabíamos como cortarlo, y tampoco lo repetimos porque podíamos haberlo hecho de nuevo controlando el tiempo pero no se pudo. Así que lo dejamos así porque nosotros tenemos otra vía para colgarlo que es la página web del centro y

lo hemos colgado ahí haciendo referencia a todo el trabajo que están haciendo los chicos en eTwinning. Y es que el video está fenomenal. Yo estoy muy contenta porque les salió muy bien y hablaron fenomenal. Y lo hemos colgado ahí. Además ningún país ha hecho video de presentación de sus chicos.

E: ¿Entonces habéis puesto el enlace de la página web para que lo vean otros países?

D: Pues no, eso no lo hemos hecho.

E: Entonces la presentación vuestra en eTwinning no es con un video.

D: No, es un documento de Word que hicieron en una clase de inglés

E: Entonces todo esto está hecho con la profesora de inglés.

D: Sí, si con la profesora de inglés. Esto se ha articulado un poco con la ayuda de la tutora y de la profesora de inglés porque yo al no ser tutora ni darles clase pues, son lo de sexto. Elegimos a los de sexto porque pensamos que eran los que podían comunicarse mejor, tenían el nivel más alto para utilizar el inglés. Era uno de nuestros objetivos: que se utilizare el inglés, que el inglés entrase en el colegio, que los chicos viesan que es una cosa práctica que no es estudiar en un libro porque es una asignatura. Que es que hay por ahí otros chicos y se tienen que comunicar con ellos en inglés y que es la manera de hacerlo. Entonces utilizamos sesiones de informática con la tutora, que son las que tú has estado viendo, y algunas clases de inglés. Y nos hemos coordinado con la especialista de inglés y así lo hemos hecho.

E: ¿y cómo reaccionan el resto de profesores ante este proyecto?

D: Pues, de momento de forma pasiva. Yo creo que tampoco se les ha enseñado bien lo que es. A mi me gustaría, y de hecho lo tengo previsto, hacer una reunión informativa con el claustro para explicarles un poco de que va todo esto de eTwinning, que se vea el trabajo de los chicos, que yo creo que eso es lo importante.

E: Y que lo conozcan.

D: Efectivamente, darlo a conocer, pero sobre todo ver de que son capaces los chicos, que a mí es lo que me ha gustado de esto. Ver de que son capaces en cuanto se les pone a su disposición algo que les motiva, que les ha gustado. Porque yo si he visto que esto les ha gustado. Porque es algo nuevo, porque no es estar sentado escuchando de forma pasiva, porque es estar con el ordenador y hacer algo diferente junto con otros niños de otros países. Es poder trabajar en casa, es poder mandar esto que han hecho al correo del colegio, es ver luego su trabajo colgado junto con el de otros niños de otros países que también están colgando otros trabajos que ellos hacen en sus colegios. Esto ha estado muy bien y ha sido como el motor que les ha hecho hacer cosas que yo pensaba que chicos de sexto no iban a ser capaces de hacer. O de tomar iniciativa en hacer algunas cosas que ellos planteaban. Y he visto que sí, que está muy bien.

E: ¿Vas a realizar alguna sesión más con los alumnos?

J: Sí, supongo. Pero a modo de despedida. Porque por mi parte ya está todo hecho. Pero para que vean lo que han hecho ellos y sus compañeros de otros países.

E: Cuenta conmigo para esa sesión.

D: Claro, ya te aviso.

E: ¿No vais a cocinar ninguna de las recetas?

D: Pues fue algo que se habló. Puede que sí. Hablaré con el comedor para ver si es posible. Estaría bien a modo de despedida. **E: Pues gracias y hasta entonces.**

TRANSCRIPCIÓN 3º ENTREVISTA AL RESPONSABLE DEL PROYECTO ETWINNING PARA EL ESTUDIO DE CASOS CENTRO B

E: Te voy a hacer unas preguntas sobre como ha ido el proyecto. Por ejemplo: dificultades que has podido encontrar para llevarlo a cabo trabajando con la plataforma.

D: Pues la dificultad principal es la inexperiencia. He ido aprendiendo sobre la marcha aunque me descargué la guía de utilización de twinspace he ido aprendiendo a base de trastear, pues como lo del video. Hicimos el video y luego resulta que no se podía colgar porque era demasiado grande y no lo sabíamos y bueno pues no sirve. Pero ya sabes para la siguiente que si quieres hacer un video, pues eso he aprendido así. Viendo un poco como está organizado el twinspace del anterior proyecto que hicimos en navidad en el que yo no era profesora administradora pues me ha servido para organizar junto con mi socia turca este. Pero todo es ponerse a ello, empezar a trabajar aunque no se sepa muy bien como pero empezar y sobre la marcha. No he tenido ningún tipo de formación externa, ni curso ni nada.

E: pero a pesar de haber aprendido sobre la marcha no parece que hayas encontrado muchas dificultades

D: No, no, porque esta plataforma lo que estás utilizando es descargar documentos, subir documentos... De usuario normal.

E: o sea que es mas bien sencilla. ¿Y para tus alumnos también?

D: sí, sí. Yo creo que ellos la pueden manejar perfectamente.

E: ¿te ha parecido segura?

D: Sí. Aunque no sé. En algunos momentos...entrar alguien externo sin el login o contraseña que alguien les haya dado yo creo que no. Pero a raíz de ahí los chicos que entran en la plataforma y entran en contacto con chicos de Italia a través del Slide. Ellos si que les puede dar pie a salir de la plataforma y no quedarse ahí. Aunque bueno también tiene sus ventajas y no tiene que ser todo cerrado. Pero bueno ahí no te puedo decir.

E: ¿pero piensas que puede tener algún problema navegando por la plataforma?

D: No. Navegando por la plataforma creo que no. Lo que si es que un vez que se pone a navegar por la plataforma, pues los italianos por ejemplo están utilizando Slide que eso está fuera de la plataforma de eTwinning.

E: pero no en la plataforma en sí.

D: No. La plataforma en sí si que pienso que es segura. A parte todo este sistema que tiene de privilegios es fundamental. Si yo estoy organizando un proyecto, el privilegio de esconder algo que no me gusta o un perfil o añadir o borrar no lo puede tener cualquiera, sería una locura. Entonces en ese sentido el diseño de los privilegios está muy bien.

E: ¿Y te ha funcionado bien cuando te has conectado y demás?

D: Sí, sí, no he tenido ningún problema.

E: ¿Has usado el Chat alguna vez?

D: No no. He visto que está ahí el room pero no.

E: Bueno y respecto a los objetivos que te planteaste al principio ahora que ya está el proyecto finalizado, ¿crees que los has conseguido?

D: Sí, sí. Muy bien se han superado las expectativas, por eso que te conté. Yo no esperaba que los chicos fuesen capaces de trabajar como lo han hecho, de engancharse de esta manera y de seguir y de entrar ahí y hacer todo lo que se les estaba pidiendo y más cosas.

E: ¿y que crees que les ha aportado a ellos esta experiencia?

D: Pues yo creo que lo que han aprendido es manejar más el ordenado, el ver las posibilidades de las TIC y el ver que existen por ahí otros chicos como ellos y entrar en contacto y en comunicación con ellos.

E: les ha ampliado horizontes

D: sí totalmente. Yo creo que sí. Y a mi también. Es verdad. Porque parece que estás aislado trabajando en tu aula en tu colegio. No tienes muchas veces idea de lo que hace tu vecino y mucho menos de lo que están haciendo en otros países. A mi esto me ha hecho ver pues como trabajan estos chicos ver otros centros, porque también hemos mandado fotos de las clases, de las aulas y esto te hace ver todo con otra perspectiva.

E: ¿te ha merecido la pena?

D: Sí sí. De hecho se lo voy a vender al claustro. Lo tenemos colgado en la página web. En la revista digital que hacemos todos los trimestres, la número 4, uno de los apartados es eTwinning. Y esto lo ven los chicos, lo cuentan en casa es ver que se está haciendo este trabajo.

E: ¿Crees que hace falta algún tipo de formación para usar la plataforma o que cualquier usuario podría utilizarla?

D: Yo creo que no hace falta. La plataforma es crear archivos con programas o hacer fotos y subirlas. No requiere ninguna formación especial. Y navegar por la plataforma es bien sencillo.

E: O sea que tú crees que trasteando es suficiente.

D: Yo creo que sí, que como cualquier otra aplicación. Como Word. Yo como administradora, pues insertar, fotos, documentos. No tiene mayor dificultad.

E: Después de tu experiencia con esta plataforma ¿crees que la TIC pueden ayudar al desarrollo global del alumno, no sólo mediante contenidos sino incluso con actitudes?

D: Sí totalmente.

E: ¿Crees que has trabajado valores y actitudes con este proyecto?

D: Pues los valores que se han trabajado han sido referentes al trabajo con otros alumnos que está en otros colegios, de otros países. Pues actitudes como el respeto hacia ellos, de enfrentarte al conocimiento de otras personas que hacen otras cosas con respeto y curiosidad, y yo creo que lo fundamental es ver que las TIC son una herramienta imprescindible, que va a ir sustituyendo al papel, a los libros, y que es esencial. Esto debería formar parte del currículo de cualquier centro.

E: ¿y respecto a los hábitos alimenticios?

D: Bueno es que esto ha sido para ellos una novedad. Y lo que más les motivaba a ellos era conocer. Conocer a los otros niños. A ver cómo eran los italianos. Cómo eran los turcos. Cómo eran los...Ellos tenían mucha curiosidad por esto.

E: ¿Esto no te lo habías planteado?

D: No. Y es lo que más les ha motivado a ellos y por donde han ido un poco los tiros del proyecto.

E: ¿Y respecto a la integración de tus alumnos como lo has visto? ¿Alguna diferencia?

D: Pues ahí se juega un poco con la desventaja de que algunos chicos no tienen ordenador o Internet en casa y no podían hacer ciertas actividades. Y al tener menos tiempo ya que sólo trabajaban aquí pues no han avanzado tanto como otros que han practicado más en casa.

E: ¿Se ha reflejado algo de esto en el currículo, o en la PGA del centro?

D: Sí sí. Se informó en un claustro de que se iba a hacer un proyecto. Pero en la memoria se va a reflejar y en la PGA del próximo curso también.

E: ¿vas a repetir con otro proyecto?

D: Sí me gustaría pero viendo que a los chicos lo que más les ha gustado es curiosear a ver como son los otros niños de otros países, enfocarlos más a “nos conocemos” o intercambiar sólo idioma o enfocarlos más a Inglés, más que pensando en objetivos de conocimiento del medio o matemáticas. De momento. Aunque el año que viene no daré clase seguramente al coger la dirección pero también he visto que hay headmasters apuntados y a lo mejor por ahí.

E: ¿Cómo valoras el tiempo dedicado al proyecto? ¿Crees que es demasiado o..?

D: Sí. Mucho. He dedicado mucho porque no conocía bien esto. Pero ahora creo que no haría falta tanto.

E: ¿te vas a presentar al sello de calidad de eTwinning?

D: Pues no sé. Esto habría que hablarlo con la socia turca. Se lo plantearé.

E: ¿Has hablado con el servicio de asesoría en algún momento?

D: Sí, sí y fenomenal. Tengo que decir que muy bien, muy bien.

E: ¿Por email, teléfono?

D: Pues principalmente por email pero también por teléfono. Tuve que llamarles cuando no aparecía twinspace a ver que pasaba y me contestaron rápidamente, se tomaron mucho interés, me solucionaron el problema. El problema quedó solucionado. Y cualquier duda que he tenido, me han ayudado me han asesorado me han dicho de algún enlace. Porque me dijo mi socia turca de que se podía solicitar ayuda para realizar un conocimiento presencial, de viajar y demás, que yo no tenía ni idea y hablando con el SNA me comentaron de esa posibilidad y del Comenius. Muy bien.

E: Un servicio interesante, entonces.

D: Sí, está muy bien que exista. Porque estás un poco perdido y se toman interés.

E: Pues eso es todo muchas gracias.

ENTREVISTA DOCENTE IES GALAPAGAR (10/12/2009)

Entrevistador: Hola. Vamos a hablar de tu experiencia en eTwinning. **¿En cuántos proyectos has trabajado?**

Docente: Hemos participado en dos proyectos, si.

E: **¿Cuándo hicisteis el último?**

D: El año pasado

E: **Pues cuéntame un poco de que iba, lo que duró, con quien lo hiciste**, ese tipo de cosas.

D: Pues el primero lo hicimos, en total éramos 9 centros europeos, estaba bien porque recogía un poco todas las zonas, había de centro, del sur y del norte de Europa. Países muy distintos. Y la verdad es que fue un proyecto sencillo de hacer, que no implicaba excesivo trabajo y que resultó muy bien. Se trataba de un gnomo, se llamaba Twinnies Journeys y partía de Bélgica. Era un muñeco que iba viajando por distintos centros europeos. La idea era pues conocer el centro y conocer las costumbres y las particularidades de cada uno de los países. Y participaron. Noruega, Portugal, Italia, Rumania, Bélgica, España, Inglaterra y Alemania, no sé si me he dejado alguno. Era interesante porque para los alumnos según se iba moviendo el gnomo, que era una figura de cerámica, lo cual causó algún problema ya que a un centro llegó roto y tuvo que ir al hospital. Bueno pues se trataba de ir colgando en un blog común todo lo que íbamos enseñando al gnomo. Era hacer una presentación de nuestro centro y de nuestro entorno. Cada centro elegía un poco los temas que quería tratar con lo cual había mucha libertad. Aquí en Galapagar pues les gustaba hablar del Canto del Peso ,pues hacían la foto del Canto del Peso y consistía en incluir fotografías y hacer un comentario. En nuestro centro participaron alumnos de cursos muy distintos, fueron de 3º de la ESO de 4º de la ESO de 2º de de bachillerato, en realidad participaron todos los cursos desde 1º de la ESO hasta 2º de bachillerato. No de igual medida puesto que la participación era voluntaria. Sí que había algunos cursos en los que participaban todos pero en general fue una participación bastante alta de alumnos y de asignaturas. De profesores fuimos 4, ahí algo menos, pero entre todos cubríamos todos los cursos.

E: **¿desde que área lo planteasteis?**

D: Desde Inglés

E: **¿Y con qué objetivos?**

D: Hombre pues básicamente entren en contacto con alumnos de otros centros, que vean cómo viven que hace, sacarlos fuera del centro. Y también que sea una oportunidad para que el inglés que están aprendiendo tiene una función práctica que vean que les sirve para comunicarse con otros alumnos.

E: Este tipo de proyectos ¿ lo reflejáis de alguna manera en el currículum, en las programaciones o es funciona más bien como una actividad extraescolar?

D: Si funciona más bien como una actividad extraescolar. Si porque a principio de curso no sabes muy bien lo que vas a hacer depende un poco. Porque puedes tener en la cabeza hacer algo de esto pero primero tienes que meterte en la plataforma eTwinning, ver lo que hay, contactar con un centro y no siempre lo puedes planificar de un año para otro.

E: ¿Tú crees que se pueden trabajar valores y actitudes mediante un proyecto eTwinning?

D: Si, si, por supuesto.

E: ¿De qué tipo?

D: Pues por ejemplo, el respetar las costumbres y las creencias que tienen en otros países, Aquí por ejemplo, en Galapagar, puede parecer una tontería, pero se sienten orgullosísimos de tener un torero de primera línea. Entonces yo sé que para los ingleses o para los belgas esto puede ser algo terrible pero bueno, no hay porque.... pienso que todos los temas son tratables, pueden estar a favor o en contra pero deben conocer y respetar todas estas cosas.

E: ¿Ha sido una experiencia positiva para ti todo esto?

D: Si, si hombre para los profes ha sido positiva en el sentido de que ves que los alumnos disfrutan con estas cosas y los pones en contacto con el mundo exterior. Para mí desde el inglés es algo muy importante. Es cierto que también supone más trabajo.

E: Y a parte de ti ¿hay más profesores que se involucren en estos proyectos?

D: Pues hay un profesor de inglés también y uno de filosofía y una profesora de tecnología

E: ¿Por qué crees que no se animan todos los demás si es algo tan positivo?

D: Pues yo un poco desconocimiento, algo de nuevas tecnologías se debe saber pero tampoco gran cosa. Yo no sé si las TIC dan un poco de miedo. Y entiendo que luego está el compromiso de trabajar o de hacer algo porque todas estas cosas siempre son trabajo extra, si. A veces puedes hacerlo en horario lectivo pero yo por ejemplo tuve que salir con ,is alumnos a hacer fotos de Galapagar, pues por la tarde y exige tiempo.

E: Y no hay mucho reconocimiento de créditos y eso no?

D: No. Sí que nos dieron el premio nacional, el sello de calidad nacional y europeo, que fuimos más de cinco los que lo conseguimos y esa fue un poco la única recompensa.

E: También está bien no?

D: Si eso gusta pero no va más allá. A los chicos les gustó aunque tenían la ilusión de uno de estos premiso finales que incluye un viaje pero esto ya no llegó.

E: Hablemos de la plataforma **¿te costó encontrar socio?**

D: Pues en el primer proyecto realmente no yo me puse mis datos vi uno que me gustó contacté y ya está fue muy fácil. En el 2º fue un poco gracias a que me invitaron a dar una ponencia en un congreso. Era un congreso bilateral entre España y el Reino Unido y la idea era un poco potenciar que la gente se metiera en nuevos proyectos eTwinning. Y me pidieron que explicar un poco como habíamos llevado a cabo el proyecto anterior y allí conocí a otros profesores ingleses y desde allí empezamos el segundo proyecto. Ya los conocía físicamente y fue con dos centros de Inglaterra.

E: **Y la plataforma...**

D: Bueno en el primero apenas usamos la plataforma eTwinning puesto que al coordinador le pareció mejor abrir un blog aparte y todo fue a través del blog.

E: **¿Y ves la plataforma sencilla de usar?**

D: No es difícil. Bueno al principio cuando das a los alumnos de alta pues tiene que dedicar un tiempo pues a darles contraseñas a todos, a veces alguno tenía algún problema para entrar. A mí también me ocurría a veces metía mi nombre y contraseña y me daba error. Pero en general funciona bien. Puedes ir colgando los trabajos. Los alumnos también pueden hacerlo.

E: **¿Para los alumnos también la ves sencilla de utilizar?**

D: Tienes que trabajar un poco antes con ellos cómo hacerlo. Por ejemplo el año pasado en el que trabajé solo con alumnos de 1º de la ESO, ya que eran los que teníamos en común las tres profesoras, pues con ellos sí que tiene que enseñarles a trabajar, por ejemplo trabajamos con Vokis, y había que enseñarles cómo manejarlo, como entrar en la plataforma, a veces tenían problemas a veces no pero había algunos que sí quee conseguían colgar sus cosas.

E: **¿Cuanto más mayores más fácil entonces?**

D: Bueno depende de la experiencia que tengan en las TIC. Los pequeños es cierto que y bueno depende si tienen Internet en casa o no, que hay alguno que no y les resultaba más difícil pero en general digamos que los alumnos tiene mucha más facilidad que nosotros.

E: **O sea en general problemas de acceso.**

D: Si eran problemillas de acceso más que otra cosa.

E: **¿Has tenido que contactar con el SNA?**

D: Si es cierto que tuve un problema de cómo colgar los Vokis y tuve que contactar con una de las chicas del SNA a la que a demás conocía personalmente después del congreso. Y muy bien funcionaron muy bien.

E: ¿Has hecho algún curso específico para usar la plataforma?

D: Sí, si que hice un curso. También es que yo había participado antes en proyectos Comenius y también ayuda bastante. Pero sí.

E: Y el resto de tu formación en TIC por donde viene?

D: Bueno pues, tampoco es que sea una experta en muchas cosas, pero siempre las he utilizado e hice un curso en internet y nos metieron mucha caña, encunto a blog, me vino muy bien. De hecho yo lo que hice, como en el blog que hicimos en el proyecto no se podía meter todo lo que habíamos hecho, pues lo que hice fue hacer uno exclusivo para meter todo lo que nuestros alumnos habían hecho. en el del proyecto había un límite a los que podías subir y como aquí los alumnos se los habían tomado muy bien pues abrí otro.

E: O sea que la formación es también un punto importante a la hora de hacer estos proyectos.

D: Si, si, da más seguridad.

E: En un proyecto no usaste la plataforma pero en el 2º sí. ¿Por qué en el 1º no?

D:Pues por lo que te comentaba, el coordinados, bueno el 1º fue hace ya 3 años entonces la plataforma no funcionaba tan bien y en su opinión era mejor abrir un blog normal y corriente. Pero en el segundo ya estaba mejor y he visto que este año la plataforma funciona mejor.

E: ¿Cómo conociste eTwinning?

D: Pues ya no recuerdo como lo conocí, no sé.

E: Y cómo crees que se extiende el uso de eTwinning?

D: Pues de boca en boca, aunque la agencia nacional se está moviendo últimamente más, haciendo estos congresos, aunque no sé si este año han organizado alguno, posiblemente sí. La verdad es que yo me enteré de ese congreso que es fundamental porque me pidieron que fuera ponente y yo puse la condicione de que también quería ser asisitente porque a mi me interesa mucho todo esto. Los contactos funcionan mejor cuando conoces a las personas. Esto es muy importante.

E: ¿Vas a repetir?

D: Si en principio, si, aunque este año aun no me he metido de lleno. Hay otra plataforma que se llama Rafi.ki, no sé si te suena

E: Si es a nivel más global

D: Exactamente es con todo el mundo. Es algo parecido a eTwinning pero lo organiza el consejo británico y para los chicos está bien porque es un paso más, trabaja con muchos centros en África en Asia, en todo el mundo, no sólo europeo. Y mete un contenido de ver como son las escuelas, por ejemplo en el Congo. Y bueno empezaremos a colgar cosas en semana santa.

E: ¿Y cómo ves a los alumnos en estos proyectos, cuando les planteas este tipo de cosas como reaccionan?

D: Pues hay de todo. En principio les gusta, les gusta estar en contacto con gente, si lo planteas en plan lúdico, les hace gracia colgar sus Vokis. Pero en el fondo también es trabajo, son deberes que tienen que hacer y claro supone un esfuerzo. Siempre hay quien se lo toma con mucho interés, quien entra a menudo en la plataforma, hablo de eTwinning que tú puedes ver cuántas veces entran. Entonces algunos que están emocionados y otros no entran nunca.

E: ¿vas al aula de informática alguna vez para explicar algo de todo esto?

D: Si el año pasado si que dediqué un tiempo en el aula de informática. Pero ya después lo hacían por su cuenta.

E: ¿Crees que se da aprendizaje colaborativo durante el proyecto es más bien individual?

D: Bueno potencia mucho el trabajo cooperativo porque los trabajos los hacen en grupos o por parejas y además ven que se pueden poner en contacto con otros alumnos. Yo no les pido trabajo individual sino más bien por parejas o grupos.

E: Y se da algo de esto también en el aula.

D: No. Yo aprovecho el aula para explicarles algunas cosas pero luego ellos lo tienen que hacer por su cuenta. Como deberes.

E: ¿Y tu crees que la plataforma potencia el trabajo colaborativo o es el docente el que decide el tipo de trabajo que se lleva a cabo con la plataforma?

D: Bueno ellos tienen la libertad, no todos lo hacen, de participar en el foro, o en un chat y ahí depende un poco de su personalidad. Si es abierto y le gusta conocer gente pues se puede intercambiar los correos. Pero hay quien hace lo mínimo para subir la nota, puesto que esto también se evalúa y eso hay quien lo hace en función de la recompensa que pueda tener.

E: ¿Se cumplen tus expectativas cuanto terminas un proyecto?

D: Bueno mis objetivos son limitados. Yo lo que quiero principalmente es que los alumnos vean que el inglés es indispensable, que lo necesitan si quieren salir fuera, por decirlo así, es algo que tiene una utilidad y en ese sentido sí que cumple mis expectativas. También me gusta que ellos sean conscientes del entorno en el que están. Porque cuando tiene que hacer una exposición de tu centro de tu entorno, de

tui cultura, de cosas tan diferentes con otros países, que reflexionen sobre eso, y que vean las diferencias, las distintas forma de vida en otros países

E: Y eso realizando un proyecto...

D: Sí, ahí lo ven, ahí cumple.

E: ¿tú lo recomiendas?

D: Yo sí lo recomiendo, por eso me meto en estas cosas. Aunque también hay que darse un descanso porque es trabajo, no deja de ser horas de trabajo extra.

E: Pues muchas gracias

ENTREVISTA DOCENTE IES ALCORCÓN, 1 (25/02/2010)

E: ¿Cómo conociste eTwinning?

D: Pues realmente lo conocí a través de mi compañero, Jose, que es quien entró en la plataforma por primera vez y que fue el que se estuvo preparando para controlar la interfaz y me dijo que había conocido a una profesora italiana que se había puesto en contacto con él y que tenía un grupo de alumnos que estaban estudiando español en un pueblo cerca de Verona, y que el nivel de español estaba muy avanzado en Italia y que estaba incluso desbancando al Alemán como segunda lengua extranjera.

E: Por que tú no eres de Inglés

D: No, yo soy de lengua castellana y mi compañero de lengua inglesa. Entonces esta profesora de Italia, me propuso que los estudiantes de mis grupos, porque ella tenía grupos de estudiantes pequeños, 12 o 13, intercambiaran cartas, que entraran en el Chat de eTwinning y que se fueran conociendo para practicar el español y así lo hicimos y de ahí surgió la idea de hacer un intercambio.

E: O sea que primero hace un proyecto eTwinning y de ahí un intercambio **¿Has realizado algún curso de formación de eTwinning?**

D: No yo no. Yo soy autodidacta.

E: Y tu formación TIC ¿Por dónde viene?

D: Bueno en su gran mayoría actualmente es autodidacta. Si que tengo cursos pero son de varios años y en esto de las TIC cuando los cursos son antiguos tienes que ir reformándote mucho. Hice cursos, pero hace varios años en el 2000, 2001, de Internet de implantación de las TIC en los centros educativos, de diseño de páginas web pero muy básico, y luego todo ha sido autodidacta, soy autodidacta.

E: Bueno pues vamos a hablar de la plataforma. Tú te inscribes en la plataforma...

D: Sí nos inscribimos como un grupo de trabajo.

E: Tú has interactuado con ella.

D: Si, bastante.

E: ¿y como la ves en general?

D: Bueno, la valoración muy positiva, ya que el año que hicimos el intercambio con Italia no fue concebido así ya que simplemente era una comunicación a través de la plataforma en la que los alumnos podían escribir emails, podían chatear y podían practicar... En realidad mis alumnos lo que hacían era practicar el propio castellano porque su labor era corregir a los estudiantes de castellano en Italia. Y la veo muy positiva porque cuando te tienes que poner en la labor de corrector te tienes que corregir también a ti mismo. Y para nuestros alumnos fue muy positivo ese intercambio. Y luego el contacto que tuvimos con los alumnos de Londres también fue muy positivo porque pudieron practicar el inglés. Y los alumnos de Londres también eran estudiantes de castellano por lo que había no sólo un intercambio lingüístico sino también cultural, personal, humano muy importante que ayuda a la gente a abrir un poco sus miras.

E: Cuando tú te planteas un proyecto como este de eTwinning ¿qué objetivos persigues con tus alumnos?

D: En principio yo no perseguía ningún objetivo. La que perseguía objetivos era la persona italiana y bueno la idea de hacer esto me parecía buena para mis alumnos ya que permitía mejorar sus competencias en castellano y para apoyar mi asignatura, que no me lo había planteado antes y a raíz de eTwinning me he planteado otras que hasta entonces no había hecho. También este año he recibido varias invitaciones, por ejemplo de Dinamarca que estaban interesados en hacer intercambios, en conectar y contactar a través de la plataforma con mis alumnos tanto de bachillerato como de la ESO, por el tema del español. Lo que pasa es que no he podido atender todo eso. Se me ha abierto un nuevo mundo y estoy sobrecargada de trabajo.

E: Esto de eTwinning parece suponer un trabajo extra para el profesor.

D: Sí, mucho. Y en casa que nadie te valora ni te reconoce y no todo el mundo está dispuesto.

E: En vuestro centro ¿hay más compañeros a parte de tu compañero y tú que lleven a cabo proyectos eTwinning?

D: Pues que hayan participado en el pasado proyecto hay bastante puesto que fue un grupo grande y hubo mucho apoyo por parte del centro. Este año yo he empezado un proyecto con la misma profesora de Italia que se llama “yo te dedico una poesía” en el que lo que hacemos es que los alumnos italianos ponen poemas de poetas italianos, los traducen al castellano y los alumnos españoles suben poemas de poetas españoles. Entonces hay un intercambio cultural pues muy interesante y este año no ha derivado en intercambio físico sino que simplemente es el proyecto.

E: Entonces ¿Cuánta gente está implicada en este proyecto en el instituto?

D: Bueno, este año sólo yo. Pero el año que hicimos el intercambio se implicó bastante gente. Se implicó una profesora de inglés que ya no está en el instituto, se implicó otro compañero mío del departamento que fue quien finalmente fue al intercambio con Londres porque a mi me surgieron unos problemas y no pude ir. Y a demás el centro nos dio muchísimo apoyo no dio mucha cobertura, muy bien la verdad.

E: Y este curso sólo tú estás haciendo un proyecto.

D: Sí este curso sólo yo.

E: ¿Por qué crees que no se anima más gente a hacer este tipo de proyectos?

D: Por que da mucho trabajo extra.

E: Y como dices no hay mucha compensación...

D: Ninguna. Yo no tengo ninguna compensación.

E: ¿Te has presentado al sello de calidad?

D: No, no me he presentado porque realmente no encontraba que mi trabajo en este momento fuera suficientemente bueno este año como para presentarlo al sello de calidad. Además de que estoy, ya te digo, sobrecargada de trabajo.... El objetivo que persigo un poco es que mis alumnos mejoren, más que otra cosa, ¿sabes? Ahora mismo no te ... yo no soy una persona que tiene ínfulas de ...de momento no, hasta que no vea que tengo un trabajo muy bien hecho ¿no? Bueno.

E: Les has dado a tus alumnos de alta en la plataforma...

D: Les ha dado en realidad mi compañera de Italia porque fue ella la que por favor me pidió que barriéramos este proyecto. Yo la dije que este año andaba muy liada – no te preocupes, yo lo hago todo..

E: Te ha echado una mano es esto..

D: Me ha echado una mano muy importante

E: Los alumnos entran ellos en la plataforma..

D: Sí, sí.

E: ¿En sus casas o en alguna de tus clases?

D: Pues mira normalmente en sus casas y yo tengo reservado el lunes en el aula de informática y algunas veces subimos y entran también en esa clase.

E: O sea que contigo van a veces al aula de informática

D: Sí, así es.

E: Y tú viéndolos operar con la plataforma ¿ves que tengan alguna dificultad o surge algún problema?

D: Sí, surgen bastantes problemas, sobre todo desde que han cambiado la interfaz

E: ¿No te han gustado los cambios?

D: No, me parece más complicada. Y a veces no se pueden conectar...surgen bastantes problemas

E: Son problemas de ámbito técnico no tanto de dificultad de uso...

D: Sí porque ellos se manejan bastante bien.

E: ¿De que edad son?

D: De segundo de la ESO, 13, 14 años. Lo que fallado también mucho ha sido el Chat. Hay cosas que hay que mejorar.

E: Entonces este cambio que se ha dado en la plataforma tú no lo valoras muy positivamente.

D: La verdad es que tampoco te puedo dar una valoración negativa porque cuando yo he participado en los proyectos en años anteriores me metía mas que nada en el Chat y este año que me he intentado meter en el blog, en las actividades me he encontrado con más dificultades pero también por un desconocimiento de lo que es la interfaz. O sea que en cierta manera es también culpa mía.

E: Bueno pero sin hacer una formación específica te estás desenvolviendo bastante bien...

D: Si me estoy defendiendo porque soy una persona muy aficionada a las TIC y porque creo que nuestros alumnos es un medio que manejan bastante y que les gusta e intento de alguna manera motivarles. No sé. No sé hasta que punto lo consigo pero por lo menos algo hacen.

E: Este proyecto o los que has realizado ¿han respondido a las expectativas que te habías creado al respecto?

D: Han superado todas mis expectativas. Yo nunca pensé en llegar a tener un intercambio, en llegar a conocer a las personas con las que estaba comunicándome a través de la plataforma. Porque realmente los profesores de lengua castellana no tenemos esa idea de tenemos que hacer un intercambio. Ahora creo que debemos cambiar esa mentalidad.

E: Es que el español se ha hecho muy atractivo en el mundo...

D: Es que tiene una proyección que yo no me daba cuenta hasta ahora. Pero una persona que sea profesor de lengua castellana tiene trabajo en cualquier lugar del mundo actualmente. Cosa que yo igual intento también.

E: ¿Los alumnos responden bien a esto del proyecto y de la plataforma?

D: Tengo que incentivarles con algo siempre. Este año les ha desmotivado el problema del Chat porque a ellos lo que más les gusta es el tema del Chat, hablar directamente con sus compañeros italianos.

E: Y ahí ha fallado un poco.

D: Si. Tengo que incentivarles, voy a revisar el trabajo que estáis subiendo, poner el nombre porque lo voy a contar. Los alumnos de hoy son bastante difíciles de motivar.

E: Pero sigues creyendo que merece la pena usarla como recurso docente...

D: Yo creo que sí. Que merece la pena. Todo tiene sus inconvenientes. Es una herramienta más y merece la pena.

E: ¿Qué formación crees que necesita el docente para usar este recurso?

D: En principio, si le dedicas muchas horas lo puedes descubrir solo. Pero no vendría mal un pequeño curso acelerado para aprender el manejo de la interfaz. Pero no creo que necesite mucha más formación una persona interesada en usarla.

E: ¿Crees que las TIC pueden colaborar en el desarrollo global del alumno?

D: Yo creo que no es que puedan es que estamos en un mundo en el que vamos hacia las TIC rodean toda nuestra vida y cualquier problema que puedas tener se resuelve con la tecnología. Que tienes un golpe con el coche pues a través de Internet envías el parte no hace falta ya ni papeles ni nada. Yo creo que estamos entrando en otra era, la de Marconi creo que se llama. Esto es tan importante como en su día fue la imprenta. Estamos cambiando de formato y nos tenemos que enganchar al carro porque los que no sepan manejarlo serán los nuevos analfabetos funcionales o como quieran llamarlos.

E: Con esta herramienta trabajas contenidos curriculares pero yendo más allá ¿tú crees que se pueden trabajar también valores y actitudes?

D: Si por supuesto.

E: ¿De qué tipo?

D: Pues sobre todo valores cívicos. Que si tu pretendes comunicarte con otra persona tienes que tener una serie de valores pues respeto hacia los demás, apertura de mente, la solidaridad también. Porque esto te permite conocer personas con unas circunstancias completamente diferentes a las tuyas. Comprensión entre diferentes culturas. Porque esto es al fin y al cabo un intercambio cultural.

E: ¿favorece la integración del alumnado la plataforma?

D: Sí, totalmente, porque se dan cuenta que en todos los lugares del mundo hay gente con ideas, pensamientos, con sentimientos similares a los suyos y que no todos los seres humanos somos tan diferente sino que nos parecemos mucho. Da igual de donde seamos y como seamos.

E: Vamos a hablar un poco de tu proyecto, del que estás llevando a cabo. Dices que lo ha organizado un poco tu compañera de Italia.

D: Sí, ella ha sido la que más ha puesto.

E: Hay algún tipo de reflejo de este proyecto en el currículo, en la programación que haces de tu asignatura...

D: No. No lo tengo reflejado.

E: Porque es más como una actividad extraescolar o complementaria...

D: Si es mas bien complementaria, efectivamente. Si en próximos años seguimos en otros proyectos lo reflejemos pero como me ha surgido esta vez un poco por interés de la socia de Italia....

E: Te has dejado llevar un poco...

D: Sí, efectivamente.

E: Y ¿qué tipo de intercambios comunicativos se producen entre los alumnos que participan en el proyecto?

D: Sobre todo por escrito, se presentan hacen redacciones. Lo primero que han hecho es una presentación de quien es cada uno. A través del Chat cuando funciona, casi siempre por escrito este año pero por los problemas que hemos tenido con el Chat.

E: ¿Cuánto tiempo dedicas al proyecto?

D: Pues semanalmente con mis alumnos una hora y con mi colega italiana he hablado en múltiples ocasiones pero más de una hora a la semana no lo creo.

E: ¿Cuándo empezó este proyecto?

D: Pues justo antes de Navidad.

E: Y cuando esperas que termine.

D: Pues supongo que a final de curso.

E: ¿Qué nivel de participación muestran los alumnos con el proyecto? ¿Participan todos? ¿Hay alguno que se descuelga?

D: Hay algunos que se descuelgan pero un alto porcentaje lo siguen con interés.

E: ¿Cuál crees tú que es el perfil de un docente que se mete a hacer un proyecto de este tipo?

D: Pues una persona inquieta y que tiene curiosidad e interés en hacer cosas que puedan ayudar a sus alumnos en motivarles en hacer algo más que las clases y ya está.

E: ¿Se da un aprendizaje cooperativo y social en el proyecto?

D: Sí, si totalmente

E: Sabes que desde el ITE antiguo cnice..

D: Si el ITE, he hecho varios curso con ellos

E: Pues hay un servicio de accesoria que te ayuda con el proyecto

D: ¿Ah sí?

E: Has recurrido a ellos por algún problema de alguna clase.

D: No, nunca. ¿O sea que es del ITE esto?

E: Sí, se gestiona todo a nivel nacional desde el ITE.

D: Yo es que toda mi formación TIC ha sido a través del ITE.

E: Pues también dan cursos sobre eTwinning para sacarle el máximo partido a la plataforma

D: Sí pues no me vendría mal un curso de esos.

E: ¿Cómo se sienten los alumnos al finalizar el proyecto? ¿Les parece positivo? ¿Les ha gustado?

D: Huy, pues muy bien. En los proyectos que han llegado hasta el final ha sido una experiencia increíble. Claro una cosa que ha empezado con una plataforma y que termina con un viaje a Italia y conociendo físicamente, personalmente a las personas y subidos en una góndola en Venecia, pues imagínate.

E: ¿Y para el docente, para ti?

D: Pues maravilloso. Ha sido la experiencia de viajar a un país sin ser turista. Conociendo a personas que eran mis colegas y conociendo la realidad de ese país. Ha sido... bueno para mí el concepto de viaje ha cambiado completamente.

E: Te ha abierto muchísimo

D: Me ha abierto mucho la mente las ideas a conocer otras personas y que esas relaciones se siguen manteniendo después.

E: Hay un coste de tiempo y de esfuerzo pero merece la pena.

D: Sí mucho.

E: Y más en vuestro caso que habéis llegado muy lejos con el proyecto.

D: Si en dos de hecho. Y ha sido genial. Bueno yo en mi casa tuve a mi colega italiana. Y al de Londres. Y a mis dos hijos les ha venido estupendamente no sólo por practicar el inglés sino para todo. Descubrí lo bien que mi hijo mayor habla inglés. O sea que el beneficio no solo ha sido para mí y para mis alumnos sino para mi propia familia. A raíz de esto mi hijo ha mostrado un mayor interés en el inglés y ahora va fenomenal. Nunca hubiese pensado en todos los beneficios que me ha reportado participar en estos proyectos. Que a demás el esfuerzo ha sido de equipo y es muy importante no encontrarte sólo en esto.

E: ¿Vas a repetir?

D: Sí, probablemente voy a repetir y voy a hacer cosas con algún país escandinavo, en Dinamarca, en Bélgica o Suiza están muy interesados. He recibido muchos mensajes de Rumania. Alguno haré.

E: Vale pues por ahora eso es todo.

ENTREVISTA DOCENTE INSTITUTO ALCORCÓN, 2 (8/03/2010)

-Francisco, entrevistador (F): Bueno, lo primero que te voy a preguntar es tus datos un poco de antigüedad aquí en el centro. **¿Cuánto llevas aquí en el centro?**

-Entrevistado (E): Este es mi cuarto año.

F: Es tu cuarto año

E: Entré en el 2006 –2007

F: **¿y en la docencia?**

E: En la docencia llevo, llevo ya 18 años.

F: 18 años,

E: 18 años sí.

F: Y 4 en este centro

E: Y cuatro en este centro desde que aprobé la oposición, o sea que he estado, yo he pasado desde privada a concertada y pública.

F: Entiendo.

E: Y toda la pública en este centro

F: Y te incorporaste a este centro. Muy bien. Y tu formación en TIC. **¿De dónde bien tu formación en TIC?**

E: Pues de prácticamente desde algún curso y bueno casi toda autodidacta...

F: Mayoritariamente es autodidacta.

E: Sí autodidacta.

F: O sea, has dado algún curso de formación en algunas cosas pero...

E: Eso es. Bueno, es más, y en el centro donde yo estaba antes, en el María Inmaculada en General Martínez Campos pues hubo un proyecto pionero, piloto que se llamaba Plan Alfa que está un poco dirigido a los centros educativos querían crear un centro piloto en Madrid dentro de lo que es la FERE, la FERE es la Federación Española de Recursos de la Enseñanza. Entonces, quisieron crear un centro piloto en todo Madrid un poco para instalar las nuevas tecnologías en un centro con determinadas peculiaridades, ¿no? Entre ellas, pues que era un edificio antiguo que tenía, tenía 100 años con muros muy gruesos y querían probar también incluso si los, el sistema wifi también funcionaba con los ...edificios y con ese tipo de dificultades que había en el centro de Madrid. Entonces, de ahí, hubo pues un curso de formación muy interesante. Hay, hay información colgada sobre el tema del Plan Alfa y todo esto en internet. Y bueno, pues prácticamente esto empezó un poco ahí mi contacto con las tecnologías, las TICs aplicadas a la educación.

F: Aham, muy bien. Pues, y tu especialidad es inglés.

E: Yo soy de inglés, sí

F: Pues vamos a empezar hablando primero sobre la acción en eTwinning **¿Cómo la conociste? ¿Cómo fue tu primer contacto con la plataforma?**

E: Pues, creo recordar que fue en Aula en una de las ferias de Aula donde, donde se lanzó, donde se lanzó la idea, y entonces al saber, al ver que había este portal educativo, pues....

F: ¿Entonces fue una especie de congreso al que accediste o...?

E: Me, no tanto congreso aunque luego fui, he ido a algún congreso y encuentros de eTwinning y eso que vi información que estaba allí, el tal, el hermanamiento de centros educativos.

F: En Aula, pero ¿qué exactamente lo de Aula?

E: Aula es el, Aula es la feria, es una feria

F: Una feria

E: Una feria donde están representadas todas las entidades educativas del país.

F: Uhm.

E: Y donde todas ellas, bueno todas ellas tienen su stand. E incluso de Ministerio de Educación Esto es del Ministerio, no es tanto de la Comunidad y eso y entonces lo que, lo que presentaron allí fue lo que, fue eso, entonces yo, creo que lo descubrí, creo que fue en Aula donde empecé a hablar, a oír hablar de eTwinning, entonces empecé un poco a investigar y eso, y, lo que me permitía, bueno, es poder contactar con otros centros educativos de Europa para hacer un hermanamiento vía nuevas tecnologías, ¿no? Que a fin de cuentas es el eTwinning

F: Ah, o sea que entonces, esa es la razón más o menos por la que te embarcaste...

¿Por qué te embarcaste en hermanamiento?

E: Porque como profesor de inglés, lo que interesaba era buscar otros centros, ¿no? Entonces, yo era una cosa que estaba buscando. En realidad el tema del eTwinning era un trampolín y yo así lo he contemplado para una posibilidad e intercambio, o sea

F: en plan Comenius algo así?

E: Comenius o intercambio a nivel bilateral y todo eso.

F: Pero físico

E: Físico, físico, aunque funcionó. Tuvimos aquí tres proyectos en este centro y funcionó bastante bien.

F: ¿Cuántos proyectos has llevado de eTwinning, cuántos proyectos has realizado?

E: Eh, he estado...., he estado en dos.

F: Bien, dos

E: Uno bien llevado y otro regularmente llevado.

F: Hmm

E: Vale, el bien llevado precisamente no era, no era de inglés sino que era de lengua sólo que a mí no me importaba desde mi tutoría pues trabajar con el proyecto que se llamaba Estrechando Culturas Afines con un centro que Margarita, eh, Margarita H. pues también contribuyó con, también contribuyó con el, y se trataba pues de un proyecto eTwinning con un centro educativo de Verona en el que ellos tenían mucho interés en el español porque son estudiantes de español y nosotros teníamos interés en la cultura . Enseguida, pues se produjo el contacto, hubo, había muchas afinidades y desde allí empezamos un poco a trabajar ellos sobre todo la redacción, ellos tenía que redactar y eso que nuestros alumnos les corrigieran y nuestros alumnos tenían que hacer redacciones para que los chicos leyeran y a su vez que los nuestro practicasen un poco lo que es la expresión escrita

F: O sea, tú, entonces, en tu tutoría, ¿cuáles eran las tareas que hacen los alumnos?

E: Desde mi tutoría era un poco fomentar, hacer un seguimiento y sobre todo a nivel técnico. Yo sí conocía la herramienta de eTwinning porque estuve metido en ello.

Fui el que los matriculé. Pero y en principio los quería... había dos proyectos ¿no? Había el de lengua y luego el de, el de inglés. El inconveniente que yo veo en el eTwinning es que si una de las partes falla o no está tan activa, pienso que el proyecto puede hacer aguas y entonces en el tema. En el tema del inglés que era un proyecto llamado Working Together (Trabajando Juntos) pues ahí, pues no había un contacto fluido. Mis alumnos llevaban, mandaban cosas pero no recibían respuestas. Entonces como con un poco empezó a cundir el desánimo. eTwinning necesita pues una, necesita pues mucha coordinación y mucha simultaneidad de acción porque los alumnos sino se quedan, se quedan bastante desmotivados cuando no obtienen respuesta. Funciona muy bien en el de lengua, Estrechando Culturas a nivel de Chat, hablar. De hecho se comunicaron mucho y todo eso facilitó muy mucho el tema del intercambio que luego se produjo como consecuencia de todo esto.

F: ¿Es difícil dar con un buen socio, entonces? ¿Piensas que puede ser difícil?

E: No, no, eso no es difícil, lo que pasa es que, lo que no es tan fácil luego es conectar, conectar con lo que tú quieres, es decir, hay una descompensación, yo en inglés si lo encuentro difícil porque no hay suficientes centros educativos ingleses que estén interesados en el español. Normalmente te encuentras muchos franceses, te encuentras muchos de los países del este, te encuentras muchos de otras zonas, ¿no? Pero claro, a lo mejor, ahí pues no hay tanto interés ¿no? Y entonces nosotros sí nos vemos que hay cierta desmotivación cuando planteas un proyecto que te llega desde Turquía y todo eso, como que los chicos no están realmente, especialmente motivados o están motivados en una dirección, ¿no? Lo que se busca principalmente de España es el lenguaje, es el idioma. Sin embargo desde España pienso, pues hombre, con Italia, sí que tuvo un buen éxito porque atrae y es una cultura muy próxima a la nuestra.

Sin embargo, muchas muchas ofertas que nos han llegado, que nos han llegado de Grecia, de de Polonia, de los países del este, muchas de Turquía y todo eso pues es un poco que se caen, no tienen, no despiertan ese entusiasmo.

F: En los alumnos

E: Incluso nosotros vemos también un poco como que no hay una, que no hay mucho donde rascar ¿no? Entonces, en este sentido, sobre todo desde el departamento de lengua extranjera lo que se quiere hacer es el tema del inglés pero ahí está muy, está muy desnivelado porque no encontramos centros suficientes o centros que quieran contactar con nosotros porque, por el tema de la lengua ¿no?

F: Muy bien. ¿Hay más proyectos o se ha hecho algo a parte de lo que has hecho tú y Margarita en el centro?

E: Sí.

F: ¿Han hecho otros proyectos en eTwinning?

E: Sí. Hubo otro, otro proyecto que lanzó una compañera que también era de inglés y que lo hizo a partir de inglés con un centro de Suecia. Y que se llamaba Profesiones a lo Largo de la Historia. Entonces, se trataba de ver, se trataba de ver cómo, eh, las distintas profesiones han ido evolucionando en los países, ¿no? Y qué, y qué papel desempeñaba. Por ejemplo, un bombero, un cartero y todo eso, eh, en cada país y cómo eso ha ido evolucionando y cómo se ha ido quedando ¿no? Entonces, era un análisis comparativo entre las dos culturas y cómo las profesiones, cómo están miradas, cómo están consideradas, qué evoluciones ha habido, qué papel social

cubrían y todo eso. Eso lo llevó, eh, esta, la profesora quedó muy contenta. Yo no lo conozco a fondo pero vamos sí hubo: Es verdad que de nuevo, la persona española era muy diligente y un poco algunas veces decía que jolín que por la otra parte eran bastante más lentos al responder, ¿no?

E: Entonces que es uno de, de los fallos que podemos, que podemos encontrar en el sistema este. Qué a veces es difícil, es difícil.

F: Pero no parece que haya muchos proyectos en un instituto tan grande. Eh, hay pocos proyectos. **¿Por qué crees tú que no se anima más gente a, a hacer proyectos de eTwinning?**

E: ¿Te refieres en nuestro centro?

F: Sí en vuestro centro, bueno si quieres en general también.

E: Yo creo que, bueno sí en general también. Supongo, supongo que porque supone trabajo. Es cierto que cuando tú te embarcas en un proyecto, tienes que hacer un proyecto, tienes que presentar, bueno primero tienes que buscar un socio.

Tienes que buscar un proyecto común: Tener, allí no es tan fácil porque hay que encontrar no sólo idoneidad de ideas sino de edades. Tiene que ser un centro que atraiga porque tú sabes que tienes que arrastrar al grupo de, tienes que encontrar el apoyo del director, porque si el director no te firma pues eso no sé puede hacer. Lo primero que te llega es una carta al director dando su conformidad y todo eso. Es decir, supone en principio pues un trabajo y luego el post, él durante y el post pues también. Entonces, supongo yo que eso que es un trabajo que además de momento no está reconocido en ningún lado y yo entiendo que sí se debería reconocer. Igual que se reconocen otras cosas, pues, eh, no todo el mundo está, está dispuesto a hacerlo. Es más, hay gente que desconfía un poco de que se pueda hacer algo desde las nuevas tecnologías y luego hay gente que no se siente, no se siente muy muy desenvuelta, muy suelta en el tema de las nuevas tecnologías. Es una realidad. Nosotros, eh, las profesoras de lengua, aquí ha habido dos que decían, es que, es que no me encuentro para nada y no me veo, yo que se, mandando correos, mandando proyectos, adjuntando cosas en un proyecto de esta envergadura. Entonces, sí es verdad que hay cierta reticencia, cada vez menos pero hay cierta reticencia a las nuevas tecnologías. Eh, sí apoyan, lo que si se encuentra es que quien hace esta iniciativa sí encuentra el apoyo pero que no deja de ser un apoyo de me he enganchado nosotros no os vamos a poner ningún cortapisas, si hay que pasarlo por el consejo escolar y el claustro se va a pasar porque lo apoyamos y tal pero encárgate tú.

F: Claro

E: Lo cierto es que, ha habido, eh, esto son tres años y hemos sido solo tres profesores los implicados y en general es así.

E: Eh, un poco, en otro orden de cosas, sí he estado yendo a un congreso que organizó eTwinning en Santiago de Compostela donde teníamos un encuentro con centros de Portugal. Allí intentaron hacer, lanzar unos encuentros con Portugal, porque fueron muchos profesores de Portugal y muchos profesores estábamos de alguna manera implicados aquí, en España. Tuvimos un encuentro de un fin de semana, y, y un poco el sentir era un poco el sentido de la soledad, ¿no? El sentido de jolín, que esto, pues no estamos teniendo todo el respaldo que tuviéramos que tener. Sí lo tenemos pero nada más, o sea,

F: Ya

E: A nivel pues emocional, si lo queremos llamar así, o respaldo de reconocimiento, pero no me metas a mí un poco en estos berenjenales.

F: Claro. Una palmadita en la espalda, y un muy bien chaval pero, pero sigue tú.

E: Sí. Luego es una cosa que es verdad que vende muy bien. O sea, un centro educativo si quisiera venderse debería tener como estandarte, como uno de los baluartes pues un poco todas estas iniciativas de carácter internacional. Porque es verdad que funciona así muy bien y eso, y luego, otro indicador muy eso es que cómo algunas veces ese eTwinning pues se ha intentado motivar mediante correos, mediante contactos con los éstos para ver un poco cómo, en fin. Sí se veía desde eTwinning cómo, eh, cómo estaban un poco desesperados porque no estaban encontrando la respuesta esperada por parte del profesorado. Y yo creo que en alguna parte iría mejor si se reconociera a otro nivel...

F: En algunas comunidades sí que sucede. En algunas comunidades a los docentes que se embarcan que se embarcan en un proyecto de eTwinning y les dan créditos de formación

E: Sí, pues aquí de momento creo que nada. Sí yo creo que aquí hay un conflicto de, aquí hay un conflicto político, porque es un proyecto nacional y en una comunidad pues que es de índole contraria ¿no?, pues de signo contrario.

F: Vamos un poco a hablar un poco sobre la plataforma en sí, sobre lo que es la interfaz de eTwinning. **¿Cómo lo valoras esa interfaz que tiene eTwinning? La plataforma, todas las herramientas a las que puedes acceder**

E: Eh, Bien, bien, me parecía, me parecía bien. La verdad es que yo no conozco la última plataforma que han tenido porque es verdad que ha cambiado.

F: Ha cambiado sí. Conoces la antigua

E: Conozco la antigua. Entonces, la antigua me parecía, eh, bien, tenía sus, tenía algunas veces tenía sus fallos, eh, pues de poder subir cosas que algunas veces no podías, que no podías tener un acceso fácil. El tema luego de las altas de los alumnos no era, no era para nada complicada, eh, estaba muy bien el tema del, el tema del chat que los alumnos, se usaba mucho. Me pareció estupendo la idea de que los chats en inglés tenían ese filtro que de manera que tú no podías poner un taco porque si ese taco estaba en la base de datos te ponían asteriscos, con lo cual yo llamé a, llamé, eh, llamé a eTwinning, a la agencia nacional aquí en Madrid y dije, ¿por qué no me hacéis lo mismo en español? Porque luego nosotros no tenemos por qué estar allí controlando cuándo ellos hablan y entran, ¿no? Y algunas veces, te enteras porque te lo dicen y tal y otras veces pues no. Entonces, algunas veces entramos y ha habido determinados desfases y ha habido palabras malsonantes. Se llevó esa idea, se dijo, parecía que iba a estar, parecía que estaba bien pero se tenía que llevar a Bruselas. O sea, no era una idea que la agencia nacional pudiera, de alguna manera eh, ah, hacer. Se trataba, estamos hablando del español porque en inglés ya estaba hecho. Eso ralentizaba un poquillo los procesos, ¿no? Y todo eso, y vamos, en general, me parecía, me parecía que estaba por lo menos, que era efectiva. Que, que se pudiera mejorar, pues posiblemente, no sé cómo. Pero posiblemente

F. Funcionaba. **¿La veías difícil o complicada de manejar?**

E: Pues mira, eh, yo que estaba un poco introducido no me parecía difícil pero a lo mejor para una persona que eso, pues a lo mejor sí podía parecerle un poquillo, un poquillo complicado.

F: Y entonces, **¿qué herramientas usabas tú principalmente de la plataforma?**

E: El chat, el Twin Finder, el Foro, también lo utilizaba y luego

F: el Twin Space ¿También lo utilizabas?

E: El TwinSpace, sí. De ahí subíamos documentos, de hecho, de hecho parte sí, sí, parte del trabajo que hacíamos, del intercambio de información, las redacciones, eh, teníamos unas páginas de cara a conocerse los chavales, Por ejemplo ¿no?, que había un trabajo que yo le mandaba a los chavales que era el This Is Me, Este Soy Yo entonces allí tenían que rellenar una cierta información, era una ficha en la que ellos pues ponían su foto, su caricatura y una cierta información personal de tal manera y nosotros ya por afinidades y eso lo que hacíamos era juntarlos, ¿no? Por qué la profesora y yo hablábamos y entonces lo que hacíamos era por afinidad y todo eso conociendo a los chavales yo creo que este chaval podría perfectamente digamos estar hermanado con este, entonces, eh, previamente hicimos esas fichas con lo cual los chavales empezaban un poco a conocerse ¿no?, Todo esto facilitó mucho la comunicación. Ya la gente entraba en función del filtro que veían también incluso sus amigos. Una cosa era lo que nosotros hermanábamos a nivel de trabajo y luego ellos, lo que veían en las fichas de los demás para poder relacionarse porque claro, ellos se podían mandar correos entre ellos.

F: Claro

E: Era una cosa buena. Eran dos formas de trabajar. Por una parte nosotros que decíamos: Bueno, tú le vas a mandar redacciones a éste y tú se las vas a corregir y luego la relación entre ellos pues muchas veces no tenía nada que ver con lo que nosotros habíamos establecido, ¿no?

F: Entonces los alumnos también entraban en la plataforma.

E: Los alumnos entraban, ahora, tenían filtros. O sea, ellos no podían subir lo que quisieran sino que me lo mandaban a mí, y entonces yo lo subía. O, si yo veía eso, había unos filtros que tú podía decir, pues éste sí lo puedes subir. Entonces ahí sí.

F: Entonces, **¿los chavales se manejaban bien con ello, tenían dificultades?**

E: Para nada sin problemas. De hecho como una curiosidad, eh, yo les metía la contraseña porque yo era el que les tenía que dar de alta entonces yo les iba dando una contraseña privada a cada uno. Les iba llamando y tal y luego pues algunos de ellos pues la cambiaban. Y yo les decía, mirad, yo no voy a cotillear en lo que estáis haciendo, pero yo si, si hay alguna queja, yo necesito también si alguna vez por necesidad tengo que entrar o lo que sea, claro no puedo entrar porque me habéis cambiado la contraseña, jodídeos!

F: Ahí ha habido algún cambio, Ha habido muchas mejoras. Eh, **conoces el sello de calidad de eTwinning, ¿no?**

E: Sí

F: **¿Te has presentado alguna vez?**

E: La verdad es que no vi el proyecto lo suficientemente maduro como para que, bueno.

F: Sois autocríticos, tú y tu compañera.

E: No, la verdad es que sí es verdad que fue una experiencia piloto, estuvo, estuvo muy bien. Además cristalizó en un intercambio y todo eso o sea que, que sí, que. Pero creo que Silvia, la que hizo el proyecto con Suecia, creo que sí lo solicitó y creo que se lo dieron.

F: Bueno en el sello pues valoran lo que hay los que no lo solicitan pues evidentemente no los tienen en cuenta pero yo te animaría a que lo pidieras: me has dicho que en algún momento has contactado con el servicio nacional de apoyo para ciertas cosas

E: Sí

F: **¿Qué tal ha sido ese contacto con el SNA y cómo ha sido?**

E: Muy bien, muy bien. Jolín es que coma fue el año pasado y eso. Pues al principio estaba Lourdes que no sé si sigue pero muy bien, de hecho, fíjate, eh, yo fui a dar una charla de eTwinning a un centro educativo, porque había gente que sabía que se había metido, yo fui asesor del CAP de aquí de Alcorcón cuando existían los CAPS y entonces una era la asesora lingüística porque sabía que yo estaba metido en estas cosas, Rosario R. y me dijo, oye pues una de la unidad de programas de la DAT Sur territorial pues está interesada en conocer un poquillo la plataforma de eTwinning. Y entonces, haciéndola coincidir con la charla que tenía en un colegio allí en Villaviciosa pues una tarde estuve, dos horas y se vino, Yolanda M., que era la responsable de la unidad de programas y cuando, a lo que voy, cuando, para preparar esto pues fui Y entonces me pasaron todo tipo de información, me facilitaron muchas cosas, fenomenal, y el encuentro con, el encuentro con, también tuvimos un encuentro en el, cuando estuvimos en Santiago, el encuentro que tuvimos a nivel nacional, pues la gente muy encima, muy pendiente, como muy apostando por la idea, ¿no?: Entonces, yo sí vi, sí vi

F: Disponibilidad

E: Disponibilidad, muy bien

F: Pero, **¿les has contactado por ejemplo para algún asunto técnico o alguna duda que tuvieras?**

E: Sí. No recuerdo que, pero sí contacté. De hecho me pasaron con la persona especializada ahora mismo no me acuerdo del nombre y recibí enseguida una respuesta y todo eso. O sea que

F: **¿Mediante email?**

E: Mediante email y alguna vez me pasaron por teléfono

E: Y me dijeron, mira esto lo puedes encontrar en tal, tal, tal. Y nada muy bien, la verdad es que sí, yo estaba muy contento, muy bien, muy bien.

F: Es un servicio interesante, que tengas ahí ese servicio de apoyo.

E: Sí, sí sí, sí, o sea, en ese sentido yo me sentí respaldado, ¿no? Luego otra cosa es que tú veas y eso que, que esto requiere pues un esfuerzo considerable y todo eso pero sí, sí, la verdad es que muy bien.

F: Vamos a hablar ahora de los proyectos muy brevemente de los que has hecho, ¿de acuerdo? Eh, me has dicho que hiciste uno de lengua con la profesora Marga. Sofía era de Italia

E: Italia

F: Y luego otro en Londres ¿no?, me has dicho, o era parte del mismo. **¿Cómo fue la cosa en esos proyectos?**

E: Te comento, no, no. El de Italia eran con dos profesoras, ¿vale? El de lengua que fue junto con Margarita que era Estrechando Cultura Afines y luego con la profesora de inglés que era Renata que era Working Together ¿vale? Entonces con el mismo centro que era el Instituto Leonardo DaVinci de Verona pues hicimos estos dos proyectos, ¿vale? Eh, el grado de implicación de los profesores fue tan distinto que revirtió en un mejor o en un no tan bueno resultado. Posiblemente, una de las cosas que no resultaron muy bien es que la profesora de inglés Renata, cerca de la jubilación, pues no se manejaba para nada con las nuevas tecnologías.

Y por allí patinó porque la mujer tenía interés, de hecho fue el alma del intercambio, o sea, una mujer trabajadora pero que luego no se acababa de ver en el tema. Entonces había ahí mucha demora, los chavales se desanimaban, mandaban redacciones pero no encontraban respuesta y todo ese tipo de cosas. Por ahí puede un poco flaquear el tema. No es fácil cuadrar, ¿no? Sin embargo con la profesora de español, pues una persona muy implicada que le encanta el español, fenomenal y que veía en ello pues una oportunidad maravillosa, ¿eh? Encontrarse un centro en Madrid, y eso, con chavales de la edad de los suyos, con un nivel sociocultural, económico más o menos muy parejo.

E: Y encima, coincidiendo en número, porque eso es otra, porque si yo sólo tengo 15 y tú tienes 80 a ver cómo lo hacemos, ¿no?

F: Cuadró todo muy bien

E: Muy bien, muy bien. Cristalizó en un intercambio que tuvimos aquí. Y el tema de Londres, fue, realmente fue, utilizar. Yo me metí en eTwinning para buscar un socio en Gran Bretaña, sobre todo en un país que pudiera ser atractivo para los chicos porque parece mentira pero cuando les dices que vas a hacer un intercambio con, con un pueblo perdido en el norte de Escocia y eso pues no interesa tanto como cuando les dices vamos a estar en contacto con un centro que está ubicado en el corazón de Londres, es que no hay color, aunque que se vaya a hablar inglés y eso y entonces estaba buscando zonas, zonas conocidas que a los chavales les atrajeran y me puse en contacto, me puse en contacto con la profesora de, con una profesora de un centro de Londres. Y me dijo claramente, mira, yo no quiero, yo no quiero eTwinning, yo lo que quiero es un intercambio y esto está siendo mi forma de buscar un intercambio con. Entonces, Patricia L.i, que era española solo que era profesora de español ahí en el, pues montamos el intercambio el año pasado. Pero lo utilizamos sólo para, sólo para eso

F: Para hacer el intercambio físico.

E: Para hacer el intercambio físico porque ella no tenía ninguna intención de, además me lo dejó muy claro en el correo, mira yo no quiero ni eTwinning ni historias, ella no se desenvolvía tampoco, otro caso

F: Ya

E: Ella tampoco se desenvolvía en el tema de las nuevas tecnologías. Yo quiero simplemente que haya un intercambio.

F: Claro

E: Y entonces todo el contacto fue vía correo y vía teléfono porque ella tiene familia, como ella era de aquí, tiene familia, tenía la tarifa plana, me llamaba y consultábamos y todo eso. Entonces, eTwinning fue muy útil. El buscador de socios

de Twinning, es espectacular, te ayuda mucho. Y luego ya, cada uno pues, pues lo que puede...

F: **¿Y Cuánto duraron los proyectos? Más o menos, ¿Todo el curso?**

E: Sí eran proyectos de todo el año: tanto el de Suecia como el de Working Together, duró todo el año, en principio, pero claro iba un poco lento. Pero, sin embargo el de Estrechando Culturas Afines sí duró todo el año más o menos.

F: **¿Cuándo entras en un proyecto de estas características tú qué objetivos persigues?**

E: Pues sobre todo, el motivar, el motivar a los alumnos

F: Motivar de cara ¿a?

E: De cara a la asignatura

F: En la lengua inglesa

E: En mi caso sí, y en la lengua inglesa pero también un poco desde lo cultural. Es decir, yo, profesor de una lengua extranjera no sólo quiero que sepan inglés sino que se abran, que se abran a otras culturas que forma parte del aprendizaje. Es más, no era tan descabellado que aunque fuera un intercambio con Italia el idioma común iba a ser el inglés. Entonces, por lo menos para comunicarse y todo eso. De hecho tuvimos nuestras preparaciones, previas al intercambio, nuestras jornadas aquí de inmersión lingüística que dijimos, que preparamos no sólo a los chicos, sino a las familias, los convocamos, tuvimos nuestras reuniones previas para darles un poco pues eso, lo que llamamos el kit de supervivencia lingüística para que ellos pudieran irse allí, entonces, no tuvimos muchas sesiones. Tuvimos como 5 ó 6 de dos horas pero sobre todo un poco como venga, si me encuentro en esta situación que diría y tal porque ellos no tienen que saber español los padres pero a lo mejor saben inglés. Incluso las personas con las que tú vas son estudiantes de español pero son de tu edad. Tampoco saben mucho español, a lo mejor os tenéis que comunicar en inglés. Entonces, en ese sentido a mí también me interesaba.

F: Claro, claro Eh, **¿Dejabais algún tipo de programación en la PGA o en vuestras programaciones de aula sobre este proyecto? O sea, ¿especificabais allí objetivos o...?**

E: No. Fue sobre todo, sobre todo en la memoria. Te lo digo por lo siguiente. Muchas veces surgen estos proyectos cuando ya se ha hecho, cuando ya se ha entregado la programación. Entonces, es decir, sí está, sí está en la programación general anual que estamos abiertos, que se, que estamos abiertos a proyectos nuevos pero que claro, esos proyectos pueden salir o no salir. Entonces, éstos no estaban metidos en la programación general anual porque todavía no estábamos inmersos en ello. Entonces, esto fue, empezó, empezó a tener, empezó a tener fuerza pues a mediados de octubre o por ahí, y desde allí empezamos, pero luego se plasmó en la memoria, en la memoria de plan general anual de la PGA pues sí, sí ahí pareció y además como valorado muy, muy positivamente.

F: Muy bien, eh, vale. Esto ya me lo has comentado ya más o menos. Ah, **problemas o dificultades que encontraste en el desarrollo del proyecto.**

E: ¿De, de eTwinning?

F: Sí

E: Eh, el principal problema que encontré es que los chavales empezaron con mucha fuerza y se van desinflando. Es decir, a lo mejor los proyectos tienen que ser,

nosotros sacamos la conclusión de que a lo mejor un proyecto a un año, a lo mejor es muy ambiciosos porque se van desgastando, ¿no? Y que a lo mejor es mejor proyectos menos ambiciosos, más cortitos

F: Más concentrados.

E: Sí, y que enganchen a los chavales. Luego los chavales no sólo pasa en eTwinning sino que pasa en muchas otras iniciativas que tomas, eh, si no hay un reconocimiento de nota de por medio como que no, como que no acaban de entrar aunque sea enriquecedor, ¿no? Y eso, entonces, sí tuvimos que de alguna manera negociar, cosa que tampoco fue tan dura pero sí, sí fue una traba que en principio veíamos que, que podía dificultar el tema de la implicación de los chavales, es decir, bueno y esto se traduce en tal, es qué estoy trabajando. Entonces, principalmente y luego pues eso, un poco la sincronización de ritmos, lo que hemos hablado, un poquillo, que, que es difícil, oye que estoy muy liado no puedo contestarte y tal y como el profesor esté liado pues en realidad luego eso un poco, hace aguas, está un poco esperando, está, puede estar muy descoordinado. Y luego otra cosa, eh, sobre todo con Suecia, ellos empezaron antes, nosotros empezamos más tarde, un centro educativo en España, hasta que se pone a funcionar, hasta que conoces a los alumnos, captas a los alumnos pues prácticamente estás en noviembre

F: Claro

E: Y sin embargo allí que empiezan antes y todo eso pues ya están un poquillo más por la labor. Con lo cual, ahí no es que fuera una dificultad pero sí es verdad que sí aprecias, sí aprecias que hay diferencias importantes.

F: Hm, Valoración final del proyecto **¿Merece la pena?**

E: Merece la pena si consigues llevar un proyecto a buen puerto. Es decir, luego depende de ti que merezca, no es tanto la plataforma, la plataforma merece la pena, y luego el proyecto merece en función de lo que tú hagas de él.

F: **¿Tú lo recomiendas?**

E: Yo lo recomiendo

F: que compañeros se animen a

E: Sí, sí, sí yo sí lo recomiendo porque es que vale, vale la pena, es enriquecedor y eso.

F: El objetivo que te has planteado, ¿se cumple, o tú crees que se cumple más o menos?

E: Los objetivos siempre son más ambiciosos de lo que luego, de lo que luego resultan. Pero sí, la verdad es que, eh, muchas veces, algunas veces no puedes tener todo lo que tú quieres porque no encuentras el socio adecuado y a mí me encantaría ser profesor de lengua para seguir en el proyecto con esta persona de Italia con la que tuvimos tan buena experiencia.

F: Que habéis encontrado allí una persona ideal

E: En inglés es que lo he intentado. Este verano he estado buscado y sólo y no te llegan, llegas allí, escribes, muchos de ellos, muchos de los centros están ya, te ponen que están copados y todo eso en la plataforma y eso en Gran Bretaña pues te encuentras con

F: Poquísimo

E: Que hay poquísimo sí. Que hay mucho centro español que va, porque los quieren, ¿no?

F: Claro, bueno español y europeos.

E: Español y europeos. Entonces, el interés que hay aquí por el inglés no es el interés que hay allí por el español.

F: Vale pues vamos a hablar ahora de otro tema, eh, valores y virtudes que se generan en los proyectos. **¿Tú crees que se pueden trabajar o se generan valores y virtudes trabajando un proyecto de eTwinning?**

E: Yo creo, yo creo que sí se valora, sí se, sí se consigue trabajar valores y actitudes,

F: **¿Cuáles? Que se pueden trabajar en un proyecto en general, no ya dependiendo de un proyecto concreto sino de**

E: ¿Quieres decir un poco cómo se pueden reforzar valores a partir de este proyecto o cómo se pueden trabajar valores?

F: Si se, si se pueden trabajar o se dan..

E: Sí, Sí sí, sobre todo valores de sí, sí, valores de derribar, de derribar mitos, de derribar estereotipos, crear compromisos. Tú cuando implicas a un chaval y le dices, oye, nos estamos hermanado con un centro y eso nos requiere un compromiso. Entonces, el tema, el tema del compromiso, el tema, el tema de intentar conocer a otras personas, de valorarlo, eh, el tema de entender que hay distintas necesidades, y el tema incluso de valorar, de valorar lo que otra gente está persiguiendo de nosotros y que nosotros no lo valoramos sencillamente porque lo tenemos garantizado, ¿no? Es decir, eh, incluso, de cara al aprendizaje de la propia lengua, en el sentido del valor, de que ellos sepan apreciar un poco, sepan a preciar el valor de lo que ellos tienen y que otros persiguen, eso, yo creo que muy importante para ellos. Y luego, se crea en los chicos el valor del entusiasmo, o sea, es difícil encontrar, encontrar cosas, en las que un chaval se sobrecoja o se entusiasme, ¿no? , hoy en día que lo tienen prácticamente todo pues bien eTwinning tiene la virtualidad de ofrecer eso aunque luego se pueda un poco disipar con el tiempo y todo eso pero la verdad es que a los chavales les gusta, les gusta bastante, en ese sentido el valor, el valor de la tolerancia, el de la interculturalidad y todo eso, si, yo creo que es bastante real.

F: **¿Te los planteas cuando haces el proyecto de eTwinning, tú como profesor de inglés, de lengua inglesa, eso lo tienes en la cabeza a la hora de plantearte el proyecto? ¿O es algo que surge según lo vas viendo, según vas trabajando con él?**

E: Bueno forma parte del, yo creo que, yo creo que es esencial. O sea, que no sólo es el contenido lingüístico, si bien es cierto que lo lingüístico es lo que desde tus áreas. Lo que lo mío no es una obsesión por mi asignatura solo que yo tengo tres horas y en esas tres horas es cuando puedo maniobrar. Y yo no tengo otras horas con mis alumnos ni ningún espacio para poder trabajar con ellos. Si yo tuviera, tres horas de, de, doce horas de inglés, y tres de lengua, yo tendría tres horas de lengua y yo podría hacerlo desde lengua. O sea, no es tanto la obsesión lingüística como que el espacio que yo tengo de contacto con mis alumnos.

F: Es muy limitado

E: Es muy limitado y es el de la asignatura de inglés. Incluso desde la tutoría que me lo ha planteado alguna vez. Y yo, yo puedo hacer algo incluso con la hora que tengo de tutoría. Y un poco, en el orden, al orden de estas cosas, el, uno de los problemas un poco que tenemos es un poco el acceso, porque es verdad que aunque luego ellos puedan trabajar a nivel autónomo, sí conviene que las primeras sesiones te los subas

al aula, que ellos conozcan la interfaz, y todo eso. Es verdad que algunas veces tenemos problemas de acceso a colectivos, aquí tenemos un aula que es el aula 25 que es de multiusos y que muchas veces no puede, no puedes subirlos porque está cogida. Entonces muchas veces se han encontrado problemas de querer subirlos y tal, incluso de intentar hacer una quedada online, un chat: venga, nos vamos a reunir, venga profesora tú cuándo, cuándo puedes y tal, pues mira yo puedo subírmelos este día pero no hemos llegado a conseguir eso porque es difícil coordinar todo eso, una quedada online que estuviéramos todos en el chat sobre todo por crea vidilla

F: Y luego que quedéis y que funcione

E: Y que funcione, claro

F: Que tampoco no es fácil.

E: Sí, sí.

F: ¿A parte de con eTwinning y este tipo de proyectos les llevas al aula de informática para otras actividades relacionadas con tu área, o?

E: Sí, les llevamos, la última vez, la última vez, les hemos, les he llevado a mi tutoría porque mañana es el día del libro y entonces les dije mirad chicos el AMPA se está aquí lanzando y yo quiero que hagáis algo con el tema de, con el tema del libro y tal. Hay un concurso de marcapáginas, venga, yo quiero que venga, yo quiero que empecéis a buscar la información, que empecéis a elabora este marcapáginas. Muchas veces tienes incluso que dar un poco de tu tiempo porque como hay concurso y hay premios y todo eso para rellenar cuestionarios de, de que nos manda por ejemplo el ayuntamiento para el tema de la convivencia los hemos subido alguna vez. Y luego si hay alguna actividad que las hay, de alguna manera puntual, sobre la relación tutorial que requieran el uso de las nuevas tecnologías, pues también.

F: Pues muy bien, eso es todo en principio. Muchas gracias

OTRA DOCUMENTACIÓN

Reproducimos a continuación dos documentos:

- Memoria de un proyecto eTwinning
- Cartas de invitación al cuestionario.

**REPRODUCCIÓN EXACTA DE LA
MEMORIA DEL PROYECTO ESTRECHANDO CULTURAS AFINES.
ENCUENTROS. UNA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO CULTURAL.**

(Experiencia de intercambio escolar financiada parcialmente por la concejalía de educación, promoción empresarial y empleo del Ilmo. Ayuntamiento de Alcorcón, en su primera convocatoria para el curso escolar 2007-2008 a través de la acción eTwinning)

IES LA ARBOLEDA E INSTITUTO COMPRENSIVO LEONARDO DA VINCI

(14-25 de Abril 2008)

DEPARTAMENTOS ORGANIZADORES: LENGUA ESPAÑOLA E INGLÉS

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de intercambio se enmarca en un contexto de dimensión internacional que nace desde la colaboración de nuestro centro con un instituto de Verona, Leonardo da Vinci. Esta colaboración se inicia desde finales del curso

2006/2007 mediante un programa impulsado por la Unión Europea , Etwinning, y que favorece y se plantea como objetivo el hermanamiento de centros educativos europeos mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Ambas instituciones educativas, El IES La Arboleda y el instituto comprensivo Leonardo Da Vinci comparten dos proyectos comunes de etwinning: “*Working Together*” entre los departamentos de Inglés y “ *Estrechando culturas afines*” entre los departamentos de lengua española. Desde esta plataforma se empezó a gestar la idea de trascender el contacto virtual para promover encuentros personales entre centros educativos donde se produjeran experiencias de relación interpersonal real y un enriquecimiento mutuo entre los miembros de la comunidad escolar de ambos centros.

El proyecto de intercambio con el instituto de Bussolengo que tendría lugar en abril del presente año 2008 se presentó al claustro de profesores y en la Comisión de Coordinación Pedagógica. Toda la comunidad educativa respaldó el intercambio, pero han sido 3 los departamentos que se han implicado más directamente en él, por entender que esta experiencia proporcionará una riqueza personal y cultural con una repercusión directa en la formación que se imparte desde los mismos. Estos tres departamentos son:

- 1.- Departamento de Inglés.
- 2.- Departamento de Lengua y Literatura
- 3.- Departamento de Ciencias Sociales.

Se optó por el intercambio con alojamiento en familias. Entendíamos que la mejor manera de conocer la cultura del país que visitamos es la inmersión total en su cultura, y en dos de los pilares básicos de cualquier sociedad civilizada: la familia y la escuela. Por ello, se combinó la estancia en familia y en las aulas de nuestros anfitriones con las visitas culturales ya diseñadas por el centro hermanado.

En cambio, el instituto Leonardo da Vinci optó por dejar en manos de las familias de los alumnos la decisión de hospedarse en familias o en un hotel cercano al instituto. Finalizado la experiencia hemos constatado que los alumnos italianos cuyas familias optaron por que sus hijos se hospedaran en casa de familias españolas han consolidado una relación ampliamente más estrecha y fuerte que aquellos que permanecieron en el hotel. Esta realidad incuestionable pone de relieve la importancia y el papel tan relevante que juega la familia como elemento socializador y como garante de uno de nuestros objetivos educativos prioritarios: la inmersión como fuente de integración en una cultura cuyo uno de sus pilares básicos reside en la familia.

1.INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN (desde el Departamento de Lengua)

Es nuestro departamento uno siempre abierto a colaborar con otros. Por algo nuestra área es una materia troncal y una herramienta que sirve como base de transmisión de conocimientos de todo tipo.

Desde nuestra tarea como enseñantes de la lengua materna (en el caso de los alumnos españoles) y de adquisición o perfeccionamiento de dicha lengua (para los alumnos de otras nacionalidades), tenemos la suerte de formar parte de muchos y variados proyectos en los que se emplea la lengua como vehículo de comunicación e integración en la sociedad y en el sistema educativo.

Ya en el curso 2006/07 se nos propuso este proyecto desde el departamento de inglés como una manera de que nuestros alumnos de Lengua y Literatura castellana de la ESO contribuyeran a la enseñanza y aprendizaje de nuestra lengua por parte de un grupo de estudiantes italianos de Bousolengo, una pequeña ciudad del Veneto italiano. En un primer momento nuestra colaboración se limitaría a proporcionar a nuestros alumnos un correo electrónico dentro del proyecto europeo e-tweening para que pudieran ayudar a los alumnos italianos en su aprendizaje del español, leyendo o corrigiendo sus escritos, o simplemente manteniendo conversaciones cibernéticas con ellos. Esta era la labor del Departamento de Lengua y de nuestros alumnos.

Una vez se estableció la comunicación entre alumnos italianos y españoles y entre profesores de ambos lados, la curiosidad por conocer más de ambas culturas, no sólo de la lengua, fue creciendo y también surgió la ilusión por parte de unos y otros de conocernos personalmente.

Los alumnos italianos vendrían a España, en un primer momento se alojarían todos en un hotel. Pero una parte de nuestros alumnos deseaba viajar a Italia. Estos deseos fueron canalizados por los profesores que participábamos en el proyecto y de aquí surgió la idea del intercambio.

Propusimos a las familias españolas alojar al máximo número de alumnos italianos. Las familias de los catorce alumnos españoles que querían viajar a Italia alojaron a un total de veintiún alumnos italianos de un total de cuarenta y tres. También hubo familias de alumnos españoles que no iban a viajar a Italia que deseaban tener la experiencia de recibir a un chico de Italia en sus casas.

2.- OBJETIVOS Y GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS MISMOS.

Una vez finalizado el proyecto, podemos afirmar que los objetivos propuestos han sido conseguidos de una manera muy satisfactoria.

Nuestra apuesta, desde ambos centros, por la modalidad de intercambio ha cubierto holgadamente todas las expectativas que perseguíamos, pues todos los participantes del proyecto se han beneficiado de esta experiencia, especialmente todos los alumnos y profesores que tomaron parte directa del intercambio.

Los indicadores empleados para alcanzar tales conclusiones son:

1.- Observación directa.

2.- Participación activa y numerosa de toda la comunidad educativa, no sólo por parte de los participantes en el proyecto, sino de toda la comunidad escolar que ha respaldado la iniciativa y se implicado de manera muy activa y comprometida.

3.- Respaldo institucional, a nivel municipal y educativo, al proyecto emprendido. Tanto las autoridades municipales por parte de ambos municipios, las concejalías de educación de Alcorcón y Bussolengo y el inspector de zona de nuestro centro en Alcorcón participaron en los actos protocolarios de acogida, representación y contacto institucional entre ambos municipios.

4.- Los testimonios y datos recogidos sobre la convivencia en familias por parte de 35 alumnos ha sido valorada muy positivamente. Es más, hemos observado que los alumnos italianos que se han acogido a la recepción en familias han alcanzado un grado de inmersión y adaptación y aprendizaje más elevado que aquellos alumnos italianos que decidieron hospedarse en hotel.

5.- Un número muy elevado de padres de alumnos españoles e italianos han manifestado verbalmente su satisfacción por haber tomado parte en el proyecto y han pedido de manera explícita que se vuelva a organizar este tipo de experiencias para el próximo año 2008-2009.

6.- El proyecto Comenius “Ciudadanía europea: identidad y valores”, que hemos elaborado ambos institutos junto a otros centros Polonia, Dinamarca, Italia, y Alemania, se ha visto reforzado, puesto que a partir del encuentro producido entre profesores se han manifestado explícitamente voluntades individuales y grupales de implicaciones concretas en dicho proyecto, hasta el punto de alcanzar el compromiso de seguir trabajando en el proyecto Comenius aunque no fuera aprobado el proyecto desde la Comisión europea. A su vez, los proyectos Etwinning que estamos desarrollando ambos centros se han fortalecido de manera considerable con esta experiencia.

La percepción general desde ambos centros en Alcorcón y Bussolengo, y por parte de toda la comunidad educativa, es que este tipo de proyecto no se limita a ofertar una experiencia educativa a las 35 familias participantes del intercambio, sino que ha dinamizado a toda la comunidad escolar. Los alumnos del centro (especialmente 2º y 3º de la ESO), un considerable número de profesores, los órganos de gobierno, la Asociación de Madres y Padres y el Personal de Administración y Servicios han colaborado activamente para que la estancia de los alumnos y profesores invitados, las actividades en el centro educativo, las actividades en la ciudad y todas las gestiones necesarias hayan alcanzado nuestros propósitos.

OBJETIVOS Y GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS MISMOS (desde el departamento de lengua)

a. OBJETIVOS

- i. Facilitar al alumno de Lengua española una herramienta de trabajo autónomo que le estimule en el aprendizaje propio de la Lengua castellana.
- ii. Contemplar la propia lengua como un vehículo de transmisión de la propia cultura y una forma de asimilación de la misma.
- iii. Tomar conciencia de la importancia del aprendizaje del buen uso de la propia lengua como instrumento de comunicación no sólo entre castellanohablantes sino con hablantes de español como segunda lengua.
- iv. Enriquecer los horizontes culturales de los alumnos de ESO para ayudarles a concebir el mundo y la humanidad como un entorno amplio, abierto y enriquecedor.
- v. Estimular el respeto en la convivencia con personas de otros países sin perder su identidad, como signo de enriquecimiento personal y cultural.
- vi. Educar en la paz y la tolerancia.

b. GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS MISMOS

Consideramos que los objetivos anteriormente expuestos se han conseguido en su más alto grado.

3.- PROGRAMA Y VALORACIÓN DE ACTIVIDADES REALIZADAS

3.1.- Actividades y gestiones pre-intercambio

Dos hechos o circunstancias a finales del año 2007 favorecieron la idea de organizar un intercambio entre los centros IES LA ARBOLEDA y el INSTITUTO COMPRENSIVO LEONARDO DA VINCI:

- 1.- La visita preparatoria para realizar un proyecto Comenius que tuvo lugar en diciembre en Dinamarca y donde ambos centros participaban.
- 2.- El buen desarrollo de los proyectos etwinning que los dos centros compartían bilateralmente.

1.- Las primeras gestiones realizadas en el centro fue preparar un borrador del programa de Intercambio y presentarlo a la Dirección del centro para que lo aprobara. Una vez conseguido el visto bueno de la Dirección se presentó al Consejo escolar así como al AMPA del centro.

El siguiente paso fue convocar a los padres de los alumnos de 2º y 3º de la ESO para presentar el proyecto de intercambio y detectar si en las familias la idea del

intercambio entusiasmaba tanto como a los alumnos. A dicha reunión informativa se aportó lo siguiente:

- a).- Proyecto del Intercambio: fechas, presupuesto, actividades, objetivos, etc
- b).- Información clara y sencilla sobre Verona y su entorno.
- c).- Información sobre la documentación necesaria para poder desplazarse en condiciones legales y de cobertura sanitaria
- d).- Una presentación hecha en Power Point por los profesores responsables de la actividad sobre la ciudad de Verona, el centro de acogida y actividades organizadas como elemento motivador.

De las aproximadamente 30 familias que asistieron a la reunión, 15 aceptaron participar del intercambio y un total de 17 acogerían a alumnos italianos en sus casas. Cabe reseñar que la iniciativa fue valorada positivamente por la mayoría de los asistentes, pero algunas familias encontraron dificultades a nivel de espacio para la acogida o a nivel económico para poder tomar parte del proyecto.

2.- Los siguientes trámites consistieron en ir cerrando los billetes de vuelo, reuniones periódicas con los alumnos participantes durante los recreos, gestión de reserva en los lugares que nuestros invitados visitarían: Museo del Prado, Reina Sofía, Museo del Vidrio.

3.- Gestiones sobre las comidas para los alumnos que se hospedaban en el hotel (únicamente en régimen de alojamiento y desayuno). Para ello se contactó con la cafetería del IES LA ARBOLEDA, quienes, bajo un precio acordado, prepararía un “packed lunch” para cada día a los alumnos que se hospedaban en el hotel y también se haría cargo de la fiesta merienda- cena de despedida el miércoles 16 de abril. También se organizó una cena para el día 15, martes en el centro de Madrid, una vez acabado el recorrido por el Madrid literario.

4.- Gestiones y contactos con la dirección del centro, con la responsable de actividades extraescolares, con el AMPA del instituto para conseguir apoyos económicos que nos permitan sufragar gastos especialmente de gastos representación ante las autoridades locales de Bussolengo y para el profesorado del INSTITUTO LEONARDO DA VINCI, para desplazamientos desde y hasta el aeropuerto, y para la fiesta de despedida de los alumnos/profesores italianos.

5.- Contacto con las autoridades municipales de Alcorcón para la recepción a todos los participantes del proyecto (tanto alumnos, profesores, directores de los centros, como familias).

6.- Elaboración de un proyecto de intercambio para poder presentarlo una convocatoria de subvención para centro educativos que organiza la concejalía de educación del municipio de Alcorcón, con una cuantía máxima de 1000 euros. Esta

convocatoria obliga en sus bases a presentar dicho proyecto y a presentar una memoria de actividades, así como justificar todos los gastos generados en concepto de desplazamientos.

7.- Jornadas de supervivencia lingüística para aquellas familias participantes que estuvieran interesadas en adquirir unas destrezas mínimas en inglés para salvar las dificultades lingüísticas que pudieran derivarse de la acogida en su hogar de un alumno extranjero. Estas jornadas se celebraron en 3 días, de 17 a 19 horas y participaron 5 familias en ellas. Fue organizado por el profesor de inglés, uno de los responsables del proyecto de intercambio. Adjuntamos como anexo 3 los documentos entregados a cada participante.

Como apoyo a estas jornadas se contactó con las editoriales de Inglés con quienes tenemos asignados los libros de texto y se les solicitó ayuda a nivel de material para estas jornadas. Oxford University Press y MacMillan Heinemann aportaron libros de lectura graduadas, bolígrafos, algunas agendas y 2 diccionarios.

8.- Contacto con los distintos departamentos del centro, especialmente de las familias profesionales (Imagen Personal, Informática y realización Audiovisual) para presentar a los alumnos y profesores italianos la práctica docente que se lleva a cabo en sus talleres y laboratorios.

9.- Un equipo de la familia profesional de Realización Audiovisual, liderado por la profesora de la especialidad se encargará de hacer un reportaje in situ del desarrollo del intercambio en Madrid. Una vez grabado, este equipo está trabajando en el montaje y producción final del documento audiovisual, que quedará como recuerdo y testimonio gráfico de todas las actividades y vivencias.

3.2.- Actividades y gestiones durante el intercambio.

Las actividades realizadas durante el periodo de estancia de los alumnos italianos en España y de los alumnos del IES la Arboleda en Verona, son las que estaban programadas y salvo pequeños ajustes ajenos a nuestra responsabilidad, se cumplieron escrupulosamente las actividades programadas. Ver anexo 2.

3.3.- Actividades y gestiones post- intercambio

1.- La primera gestión que se ha realizado ha sido la elaboración de la memoria de gastos y actividades que nos exigen las bases de la convocatoria para la subvención de proyectos de intercambio ofertada desde la concejalía de educación del ayuntamiento de Alcorcón. La subvención se ha otorgado antes del intercambio, pero no se podrá disponer de la cantidad recibida puesto que para su concesión se precisa de la presentación de la memoria debidamente cumplimentada e incluyendo justificante de los gastos de desplazamiento.

2.- Distribuir todo el material audiovisual (fotos, videos, montaje hecho por el equipo de RAE) en copias a todos los participantes y colaboradores del proyecto, así como a las instituciones educativas y municipales que han respaldado la iniciativa.

3.- Difundir la experiencia a toda la comunidad educativa con objeto de promocionar la actividad y los beneficios derivados de ella para que en años próximos se aumente considerablemente el número de alumnos que toman parte de ella.

4.- Hacer llegar personalmente los obsequios de representación institucional de Bussolengo al los representantes legales del municipio de Alcorcón implicados en la acogida y representación local.

4.- INCIDENCIAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO.

Afortunadamente no ha habido incidencias serias que hayan alterado en modo alguno el buen desarrollo del intercambio, tanto en Madrid como en Verona. Todo ha transcurrido con absoluta normalidad y sólo podemos mencionar como incidente aislado la pérdida del pasaporte de una alumna italiana en Madrid, un día antes de su retorno a Italia.

Esto nos obligó a ir a la estación de comisaría más próxima (Atocha RENFE) y denunciar el hecho. Con el impreso de denuncia cumplimentado debidamente y teniendo que figurar una de las profesoras italianas como tutor responsable de la menor, fue suficiente para no tener ningún problema al pasar los controles en el aeropuerto Madrid Barajas y desplazarse al día siguiente a su país.

Este incidente, junto con los retrasos que se produjeron el mismo día 16 en la visita de los dos grupos al Museo del Prado, dado lo masificado de gente que estaba el Museo, postpusieron en torno a una hora el regreso a Alcorcón y el inicio de la fiesta, lo cual no supuso ninguna alteración seria

6.- CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN CRÍTICA DEL PROYECTO REALIZADO.

La valoración que se ha hecho desde lo experimentado, lo observado y recogido de las opiniones de todos aquellos que han intervenido directa o indirectamente en el intercambio ha sido muy satisfactoria. Y las razones que esgrimimos para considerar esta experiencia un éxito son las siguientes:

1.- Nuestro centro ha trascendido su actividad lectiva para elaborar un proyecto de carácter internacional de envergadura y llevarlo a cabo por entender que en un mundo globalizado como en el que vivimos y una Europa unificada y con grandes vínculos culturales e históricos se debe ofrecer la posibilidad de lograr desde edades tempranas una formación que capacite a nuestros alumnos para una perspectiva

global y multicultural que potencie su curiosidad, avidez por conocer culturas distintas y su motivación para aprender y manejarse en lenguas extranjeras.

2.- El intercambio, con lo que ello conlleva de hospedar a un alumno extranjero en el propio hogar, despertó muchas incertidumbres y reservas. En un centro donde no existe la tradición de la acogida en el seno de la familia de una persona ajena al círculo familiar se produjo la inevitable reticencia hacia esta modalidad.

Por esta razón se dedicaron varias sesiones a explicar a los alumnos en qué consiste exactamente un intercambio, las ventajas que tiene (tanto a nivel económico como educativo) y lo que implica. Se despejaron las dudas, preguntas y se argumentaron los motivos por los que desde el centro se optaba por este tipo de proyecto.

Las familias asistentes que acudieron posteriormente a la reunión informativa recibieron también toda las explicaciones sobre el intercambio y en términos generales se valoró muy positivamente la iniciativa. Sin embargo, constatamos que toda esta información que ayudaba a comprender de manera más objetiva la propuesta lanzada y aliviaba los temores ocasionados por el desconocimiento de los intercambios no pudo llegar a muchas familias que ya habían decidido no asistir a dicha reunión para informarse.

Una vez finalizado los dos tramos del intercambio (en Madrid y en Verona) podemos sacar las siguientes conclusiones:

a).- Las familias españolas e italianas han quedado muy satisfechas en su totalidad con la experiencia. Los mismos padres reconocen que para ellos también ha sido enriquecedor el acoger a un alumno extranjero en casa.

b).- El vínculo creado ha sido muy fuerte y se han forjado amistades y compromisos de nuevos encuentros a nivel individual entre familias (este era uno de los objetivos del intercambio, que los alumnos y sus familias continuaran su relación sin necesidad de recurrir al centro educativo y marcando ellos sus propios ritmos y estableciendo sus propios calendarios).

c).- La relación entre los alumnos de ambos centros ha sido siempre excelente, pero la que ha creado lazos más consistentes y significativos ha sido la relación anfitrión-invitado en casas, tanto en Alcorcón como en Bussolengo.

2.- Ambos centros han duplicado sus esfuerzos para ofrecer lo mejor de sí a sus invitados. Todo el potencial humano que hay en los centros, todo el saber acumulado en los diversos departamentos y todo el buen hacer de la comunidad escolar se ha puesto al servicio de este proyecto. Durante la estancia de los alumnos extranjeros en nuestros respectivos centros el instituto de acogida se ha encontrado revitalizado y ha dinamizado todos los recursos disponibles para hacer de esta iniciativa una experiencia valiosa.

3.- El IES la ABOLEDA, sólo participó con 17 familias en esta experiencia, pero dados los buenos resultados, y entendiendo que esta era la primera vez que se organizaba esta actividad y que se encontraron reticencias lógicas a la idea de la acogida en casa (como mencionamos anteriormente), esperamos que en años venideros el número de alumnos que se unen a la actividad sea bastante mayor.

4.- En el diseño y desarrollo de las actividades en ambos centros hemos tomado nota de aspectos organizativos que nos han parecido interesantes y que nos han permitido aprender y replantearnos para futuras ocasiones. A nosotros, desde el IES LA ARBOLEDA nos ha parecido muy interesante el hecho de que la presentación de la escuela italiana y de su ciudad haya sido principalmente liderada por los alumnos. El darles a ellos el mayor protagonismo, dentro de sus capacidades, es un elemento de calidad y un aspecto muy positivo dentro de los objetivos educativos perseguidos.

A su vez, hemos visto como muy positivo y digno de tener en consideración el hecho de que la fiesta de despedida en Bussolengo fue toda preparada por los padres, quienes se organizaron para la comida que cada familia tenía que preparar y fue un éxito tanto a nivel organizativo como gastronómico. Creemos que esta forma de organizar la fiesta fue más productiva que la nuestra, que supuso un desembolso considerable por parte del AMPA y del instituto.

5.- Consideramos un acierto para ambas partes participantes en el intercambio que las gestiones de cada una de las actividades se realicen desde el país donde dicha actividad va a tener lugar. El conocimiento del sistema, la cercanía, los medios, van a ser mucho mejores y eficaces, cuanto no más baratos. Por ello, desde un equilibrio presupuestario desde ambos institutos, donde haya un balance parejo de gastos, este sistema de agilizar desde casa todas las actividades y gestiones para el centro visitantes nos parece el más idóneo.

6.- El proyecto Comenius “*Ciudadanía Europea: identidad y valores*”, pendiente todavía de su aprobación, ha encontrado en este encuentro un espaldarazo al incorporar importantes voluntades, especialmente entre profesores.

CARTAS DE INVITACIÓN A LOS CUESTIONARIOS

Hola,

A través de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid estamos llevando a cabo un estudio sobre esta plataforma y su impacto en la generación de valores y actitudes en los alumnos.

Necesitamos su ayuda para completar un breve cuestionario sobre su experiencia en eTwinning. El cuestionario está disponible en Alemán, Español, Inglés y Francés.

Haga click o copie el siguiente enlace en su navegador para acceder al cuestionario:
<http://www.telefonica.net/web2/etwinning/>

Para más información no dude en contactar conmigo reponiendo a este mensaje con sus dudas.

Muchas gracias por su colaboración,

Un saludo.

Hello,

Through the Faculty of Education from The University Complutense of Madrid we are conducting a study on this platform and its impact on the generation of values and attitudes in students.

We need your help to complete a short questionnaire about your experience in eTwinning. The questionnaire is available in German, Spanish, English and French.

Click or copy the following link into your browser to access the questionnaire:
<http://www.telefonica.net/web2/etwinning/>

For more information please contact me replying to this email with your questions. Thank you very much for your cooperation,

Greetings from Spain.

Hallo,

Durch die Erziehungswissenschaftliche Fakultät von der Universität Complutense von Madrid sind wir die Durchführung einer Studie über diese Plattform und ihre Auswirkungen auf die Generierung von Werten und Einstellungen von Schülern.

Wir brauchen Ihre Hilfe, einen kurzen Fragebogen über Ihre experience in eTwinning abzuschließen. Der Fragebogen ist verfügbar in Deutsch, Spanisch, Englisch und Französisch.

Klicken Sie oder kopieren Sie den folgenden Link in Ihren Browser-Zugriff auf den Fragebogen:

<http://www.telefonica.net/web2/etwinning/>

Für weitere Informationen kontaktieren Sie mich bitte als Antwort auf diese E-Mail mit Ihren Fragen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit,

Grüße aus Spanien.

Bonjour,

Grâce à la Faculté d'éducation de l'Université Complutense de Madrid, nous menons une étude sur cette plate-forme et son impact sur la génération des valeurs et des attitudes chez les élèves.

Nous avons besoin de votre aide pour remplir un bref questionnaire sur leur experiencia à l'action eTwinning. Le questionnaire est disponible en allemand, espagnol, anglais et français.

Cliquez ou copiez le lien suivant dans votre navigateur pour accéder au questionnaire:

<http://www.telefonica.net/web2/etwinning/>

Pour plus d'informations s'il vous plaît contactez-moi serait répondre à ce courriel avec vos questions.

Merci beaucoup pour votre collaboration,

Salutations de l'Espagne.